المركز الديمقراطي العربي برلين – ألمانيا

تعليمية اللغة العربية

المقاربات النظرية والممارسات التطبيقية

كتاب جماعي

2023

إشراف وتنسيق : د. محمد الفاروق عاجب



Democratic Arabic Center
IBerlin - Germany













DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany: Berlin
http://democraticac.de
TEL: 0049-CODE
030-89005468/030-898999419/030-57348845
MOBILTELEFON: 0049174274278717

اللغة جزء أساسي من تكوين الإنسان، بها يحيا ويعيش ويفكر ويستوعب ويتحدث ويقرأ ويكتب ويتواصل ويتعامل ويعمل ويقوم بجميع وظائفه البشرية؛ بل بها يندمج في المجتمع ويتحد معه في قيمه وتقاليده وأعرافه وثقافته، ويطلع بها على المعارف والعلوم والثقافات المختلفة، لهذا فإن تعلمها حق له، وتعليمها واجب على الأسرة والمجتمع والدولة ، واللغة من أهم حقوق الإنسان ومتطلباته للعيش وتحقيق المصالح الخاصة والعامة، ويعدّ البحث في قضايا تعليم اللغة العربية وتعلمها وترقية استعمالها في واقعنا المعاصر، مطلبا ملحا وضرورة قصوى من أجل التنمية والنّهضة والريادة لأجيال المستقبل، وينطلق تخطيط تعليم اللغة العربية وتعلمها من الغايات السياسية الكبرى؛ والأوضاع الحالية والآمال المستقبلية المنشودة؛ ومن المكتسبات الثقافية والأسس الحضارية التي تُعَدُّ من الثوابت الموروثة من التراث الفكري والقيم الدينية والأخلاقية المكوّنة لفلسفة المجتمع في الحياة بالإضافة إلى الاستثمار في نتائج البحوث والخبرات الميدانية العلمية والتعليمية المتعددة الاختصاص والمنهج لتَذْليل العوائق والصعوبات وحلّ الإشكاليات وإيجاد التفسير العلمي والحلول التعليمية الممكنة لكثير من الإشكالات التي تعيق سبيل تعليمية اللّغة العربية.



المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية

Democratic Arab Center

for Strategic, Political and Economic Studies



الــنـــــــــــــاشـــــــــــــر

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية

ألمانيا / برلين

Democratic Arab Center
For Strategic, Political & Economic Studies
Berlin / Germany

- المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية - ألمانيا / برلين -

البريد الإلكتروني book@democraticac.d





المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

تعليمية اللغة العربية

" المقاربات النظرية والممارسات التطبيقية "

تأليف

مجموعة من الباحثين

إشراف وتنسيق

د . محمد الفاروق عاجب

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ . عمار شرعان

رقم تسجيل الكتاب

VR. 3383 – 6809 B

الطبعة الأولى

يوليو 2023



أعضاء اللجنة العلمية

الاسم واللقب	مؤسسة الانتماء
أ.د. أحمد حساني	جامعة الوصل، دبي، الامارات العربية المتحدة
د. ناصر يوسف	الجامعة الإسلامية، ماليزيا
د. عصام عيروط	جامعة نابلس، فلسطين
د. محمد علي الخولي	جامعة أيدن، إسطنبول، تركيا
د. مصطفى شعبان	جامعة القوميات، الصين
أ.د. بشير إبرير	جامعة عنابة، الجزائر
أ.د. محمود رزايقية	جامعة تيسمسيلت، الجزائر
د. كريمة صيام	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر
د. سميرة وعزيب	المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر
د. مولود آيت عيسى	جامعة سطيف2، الجزائر

فهرس المضامين







اللغة جزء أساسي من تكوين الإنسان، بها يحيا ويعيش ويفكر ويستوعب ويتحدث ويقرأ ويكتب ويتواصل ويتعامل ويعمل ويقوم بجميع وظائفه البشرية؛ بل بها يندمج في المجتمع ويتحد معه في قيمه وتقاليده وأعرافه وثقافته، ويطلع بها على المعارف والعلوم والثقافات المختلفة، لهذا فإن تعلمها حق له، وتعليمها واجب على الأسرة والمجتمع والدولة، واللغة من أهم حقوق الإنسان ومتطلباته للعيش وتحقيق المصالح الخاصة والعامة، ويعدّ البحث في قضايا تعليم اللغة العربية وتعلمها وترقية استعمالها في واقعنا المعاصر، مطلبا ملحا وضرورة قصوى من أجل التنمية والنّهضة والريادة لأجيال المستقبل، وينطلق تخطيط تعليم اللغة العربية وتعلمها من الغايات السياسية الكبرى؛ والأوضاع الحالية والآمال المستقبلية المنشودة؛ ومن المكتسبات الثقافية والأسس الحضارية التي تُعَدُّ من الثوابت الموروثة من التراث الفكري والقيم الدينية والأخلاقية المكوّنة لفلسفة الأمة والمجتمع في الحياة بالإضافة إلى الاستثمار في نتائج البحوث والخبرات الميدانية العلمية والتعليمية المتعددة الاختصاص والمنهج لتَذْليل العوائق والصعوبات وحلّ الإشكاليات وإيجاد التفسير العلمي والحلول التعليمية الممكنة لكثير من الإشكالات التي تعيق سبيل تعليمية اللّغة العربية.

تأسيسا على ذلك؛ يأتي هذا المؤلف الجماعي ليعالج إشكالية جوهرية هي من أم القضايا المعاصرة تتمحور بالأساس حول ماهية الأسس والمرجعيات والوسائل الإجرائية –العلمية والتعليمية– التي يجب على خبراء التربية والتعليم وصناع القرار في الأنظمة التعليمية الاعتماد عليها لتطوير تعليمية اللغة العربية وترقية استعمالها ونقلها من إطارها النظري إلى إطارها التنفيذي داخل المؤسسات التعليمية وخارجها؟

وقد رصدنا لهذا الاستكتاب ثلاثة محاور مركزية هي:

- واقع تعليمية اللغة العربية في التعليم العام والخاص.
- تعليمية اللغة العربية والاستثمار في حقول المعرفة الإنسانية.
- آفاق تطوير تعليمية اللغة العربية في ظل التحديات المعاصرة.





وبالفعل اِضطلعت كوكبة من الأساتذة والباحثين من الجزائر والمغرب وماليزيا في المساهمة بأبحاث ودراسات متنوعة وثرية أسهمت بحق تعميق المعرفة والفكر في هذا المشروع العلمي والتعليمي؛ الموسوم بـ:

تعليمية اللغة العربية " المقاربات النظرية والممارسات التطبيقية "

Arabic language teaching " theoretical approaches and applied practices "

وذلك من خلال:

- التعرف على واقع تعليمية اللغة العربية في الوطن العربي والعالم الإسلامي.
- بحث القضايا والموضوعات التي تتعلق بتعليمية اللغة العربية وعلاقتها بمختلف التخصصات الأخرى.
- تشجيع المبادرات والتجارب الناجحة التي تهتم بتطوير وترقية تعليمية اللغة العربية في شتى مناحي الحياة.

هذه الأبحاث والدراسات التي احتواها هذا الكتاب الجماعي سيستفيد منه الأساتذة والباحثون والطلبة في بلورت تصوّرات مشاريعهم وصياغة بحوثهم، ويستثمر فيه صنّاع القرار القائمين على قطاع التربية والتعليم والبحث؛ لرسم الخطط والسياسات الاستراتيجية في قضايا " تعليمية اللغة العربية".

وإنّ أول الغيث قَطْرٌ، ثم ينهمر
والله من وراء القصد وهو يهدي السّبيل

د. محمد الفاروق عاجب
أستاذ باحث في الدراسات اللغوية وتطبيقاتها التعليمية
مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة، الأغواط – الجزائر

.



المدارس الابتدائية العربية التابعة للمؤسسة الدينية الإسلامية مَلاَكَا
تأليف المقرّرات الدينية باللغة العربية

National Primary Arabic Schools under Islamic Religious Department of Melaka (JAIM)
Religious and Arabic Curriculum Writing

د. زاليكا بنت آدم

كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)

د. ناصر يوسف

مكتب النشر العلمي، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا (IIUM)

الملخص

وإذ تعدّ اللغة العربية جزءًا لا يتجزّأ من نظام قيم الملايو التربوي الذي يحفظ الدين في نفوس الملايويين وعقولهم، فإن إدارة الشؤون الدينية الإسلامية بولاية ملاكا شرعت منذ سنوات في تأليف مقرّرات للمواد الدينية والعربية الابتدائية بشكل متميّز. وبوصفنا مشرفيْن على الكتب المقرَّرة والتي صمّمها أصحابها باللغة العربية؛ فإننا على اطلاع بالمسالك التي سلكتها هذه المقرّرات المراعية للتغيير الحاصل في المنظومة التعليمية التي تخضع من حين لآخر إلى إصلاحات تربوية لا سيما في مجتمع تربوي ماليزي ناطق بغير اللغة العربية، ومع ذلك هناك استمرارية ثابتة في الحفاظ على المعهود الديني والعربي في مقررات المدارس الدينية الإسلامية. وقد انتهجت الدراسة المنهج الكمي، وذلك بتوزيع استبانة على بعض المدرِّسين الذي ألّفوا هذه المقرَّرات؛ حيث انتهت الدراسة إلى استعراض النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، المقرَّرات الدينية والعربية، المدارس الابتدائية، إدارة الشؤون الدينية الإسلامية ملاكا.

Abstract

Islamic Religious Department of Melaka (JAIM) has been working on developing a high-quality curriculum for religion and Arabic language subjects in primary schools. Even though Arabic is not the native language of the Malaysian education community, religious content and Arabic language have been included in the curriculum of all Islamic religious schools. As supervisors of the religious curriculum written in Arabic, we examined the various curriculum used, considering changes in the education system due to Malaysia's education reforms. The study aims to investigate the Teachers' perception of who wrote the curriculum and the challenges they faced while writing it. The Quantitative approach involves distributing survey questions to 16 teachers who authored the curriculum. The findings from

the survey are analyzed to provide insights into the curriculum's effectiveness and make recommendations for improvement. This study can contribute to the ongoing efforts of the Islamic Religious Department of Melaka to develop a high-quality curriculum for religion and Arabic language subjects in primary schools. It will provide valuable insights into the effectiveness of the curriculum and identify areas for improvement.

Keywords: Arabic Language, Curriculum for Religion and Arabic Language, Primary Schools, Islamic Religious Department of Melaka.

المقدمة:

للحفاظ على الدين الإسلامي في مجتمع ملاكا، حرصت الجهات المعنية على دعم برامج اللغة العربية وإثراء مناهجها وتنويع مقرّراتها بهدف تحسين فهم اللغة العربية للتلاميذ، وخلق الحماس في فصولهم الدراسية، وتشجيعهم على قراءة القرآن الكريم على الوجه الحسن. وإن الهدف الرئيس من ذلك كله هو إيلاء مكانة تاريخية للغة العربية في مجتمع مسلم ناطق بغير لغة القرآن الكريم.

نلفي المدارس الدينية والعربية التابعة لإدارة الشؤون الدينية الإسلامية بملاكا لا تقتصر على المدارس المفتوحة، بل وجدناها تعدّتها إلى المدارس المغلقة لخلق أجواء دينية وعربية، وعلى سبيل المثال: هناك مدرسة خاصة بالأحداث الجانحين تسمى مدرسة هنري قرني تيلوك ماس الدينية– ملاكا (Sekolah Agama -JAIM- Henry Gurney, Telok Mas- Melaka)[1] بدأ التعليم فيها رسميًّا عام 2016م حيث تستهل برامجها التعليمية بتدريس القرآن الكريم وبرنامج فرض عين. وإن هدف هذه المدرسة هو تعليم الدين الإسلامي واللغة العربية للأحداث الجانحين. علاوة على تميزها بتنويع طرق التدريس لخلق أجواء دينية باللغة العربية في أوساط الأحداث الجانحين، وتهيئتهم للتعامل مع المجتمع الديني الذي تحفل برامجه وكلياته وحلقاته بالكثير من الاستشهادات العربية لاسيما في القرآن الكريم والحديث الشريف والمأثورات والحِكم؛ فهو تعليم لغوي وديني من أجل إعادة تأهيلهم وبثّ الطمأنينة في حاضرهم ومستقبلهم.

أما المدارس الدينية والعربية المفتوحة –أو المدارس العادية– التابعة لإدارة الشؤون الدينية الإسلامية ملاكا، فهي في نمو مستمر من حيث الأداء الدراسي وتنويع المناهج الدراسية والإبقاء على اللغة العربية قائمة في مجتمع تزاحمه لغات أخرى ذات أغراض تجارية وإدارية وسياسية واقتصادية ومالية. ولهذا تسعى مدارس إدارة الشؤون الدينية الإسلامية بملاكا إلى توفير مساحات واسعة من الأداء العربي لدى الأطفال الناشئين في مجتمع متعدد الأعراق والديانات والثقافات؛ ومن ثم فإن إدارة الشؤون الدينية الإسلامية بملاكا تقف على مسؤوليات عظيمة، تتمثل في نشر التعليم الديني والعربي على نطاق واسع بأسلوب منهجي حسن؛ وهو ما أدى بالإقبال الكبير على هذه المدارس الدينية والعربية التي ارتاح



لها أولياء التلاميذ، وبعثت في نفوسهم الطمأنينة على مستقبل أبنائهم، لا سيما لمن تهفو أنفسهم إلى إرسال أبنائهم لمواصلة دراستهم في البلدان العربية.

أولاً: تعريف موجز بمدينة ملاكا

تقع ملاكا (Melaka) في المنطقة الجنوبية من شبه جزير الملايو (ماليزيا)، وهي مدينة مشهورة بمضيقها البحري التاريخي؛ فقد كانت لفترة تاريخية مركزًا تجاريًّا رئيسًا بين الصين والهند والعرب وإفريقيا وأوربا. كما تعدّ ملاكا من أقدم سلطنات الملايو حيث اشتهرت بإمبراطورية ملاكا العظمى. أسلم سلطانها الذي احتكّ بالتجار القادمين من الصين والهند وبلاد العرب، ثم تبعه قومه وشعبه فأسلموا على بكرة أبيهم. في العام 1414م كانت ملاكا مملكة إسلامية ومركزًا لانتشار الإسلام في جنوب شرق آسيا إلى أن سقطت في أيدي المستعمرين البرتغاليين سنة 1511م، وبعد قرن ويزيد استولى عليها الهولنديون سنة 1641م ثم الإنجليز سنة 1824م، ولفترة من الزمن احتلها اليابانيون لتعود مرة أخرى إلى الإنجليز سنة 1945م إلى أن حصلت ماليزيا على الاستقلال عام 1957م.

وملاكا كمدينة ماليزية تتميز بتعدد لغاتها؛ ولكن اللغة الماليزية هي اللغة الرئيسة؛ فمجتمع ملاكا المسلم ناطق بغير اللغة العربية؛ إلا إن اللغة العربية تدرَّس في المدارس الدينية والعربية بشكل واسع النطاق، بخلاف المدارس الوطنية التي نلفي فيها اللغة العربية هامشية في المناهج الدراسية. أما الدين الإسلامي فهو الدين الرسمي لملاكا بخاصة وماليزيا بعامة؛ إذ يستقر عند نسبة 60 بالمئة، والنسب الأخرى تتوزع على الديانات البوذية والهندوسية والنصرانية. علاوة على ذلك تم إدراج مدينة ملاكا عام 2008م كمدينة تاريخية عالمية في منظمة اليونسكو؛ فهي مدينة سياحية بامتياز.

ثانيًا: تعليم اللغة العربية في مدارس ملاكا

المجتمع الملايوي المسلم يوجّهه نظام القيم؛ وفي مقدمة هذه القيم نلفي الدين الإسلامي ولغة القرآن الكريم. وإن وجود اللغة العربية في المناهج التعليمية لمجتمع ناطق بغير اللغة العربية يمنح الشعور باسترداد الموروث العربي التاريخي في حياة الملايويين، لأن أسلافهم الأوائل من العلماء نشأوا على اللغة العربية وتركوا مخزونًا دينيًّا وأدبيًّا؛ إذ بواسطة اللغة العربية نقلوا بعض أعمالهم إلى هذا الجيل. وإذْ "بالرغم من أن هناك دليلاً على أن أبناء الملايو كانوا يعرفون القراءة والكتابة قبل مجيئ الإسلام، إلا أنها حقيقة ثابتة كون التعليم على نطاق واسع وبشكل منهجي قد بدأ باعتناقهم الإسلام".[2] ولهذا تشكّل اللغة العربية حصنًا منيعًا أمام التحديات اللغوية والدينية في المجتمع الماليزي المتعدد الثقافات والأديان؛ حيث وقفت إدارة الشؤون الدينية الإسلامية ملاكا على هذا الأمر الحسّاس وأنشأت مدارس عربية، تكون مواد التدريس

فيها باللغة العربية، بل نراها شجّعت المدرّسين والمثقّفين الملايويين على تأليف المقرّرات الدراسية بدلاً من استيرادها من البلدان العربية جاهزة كما سيأتي بيانه في القسم التطبيقي من هذه الدراسة.

وتعود أهمية اللغة العربية في مجتمع ماليزي –ناطق بغير اللغة العربية– إلى أنها تهيّئ بيئة عربية داخل المجتمع الملايوي الذي يأخذه الحنين إلى عصر اللغة الجاوية القديمة التي حافظت على المعهود الديني للملايويين، نظرًا إلى أن الأبجدية الجاوية مشتقة من الأبجدية العربية، وتُكتب بحروف عربية من اليمين إلى اليسار؛ إلا إنها لم تعد لغة رسمية في أرخبيل الملايو فيما عدا بروناي دار السلام وذلك بخلاف اللغة الملايوية –أو الماليزية– الرسمية الحالية التي تُكتب بحروف رومية من اليسار إلى اليمين. إن "تطوير الأبجدية الجاوية للغة الملايو كان يهدف كذلك إلى نشر الإسلام وتيسير فهمه. فالأبجدية الجاوية التي كانت مستخدمة للترجمة والتفسير وشرح تعاليم وأحكام الإسلام، استخدمت أيضًا لنشر أدب الملايو وتسجيل الأحداث وكتابة الكتب والمقالات".[3]

نلفي التعدّد اللغوي قائمًا في ماليزيا، وقد أوتي ثماره ناضجة تمثلت في تنمية ماليزيا.[4] صحيح أن الاهتمام باللغة العربية في ملاكا تزامن مع انتشار الإسلام في المنطقة ومجيئ التجار من بلاد العرب لممارسة التجارة وتبادل المنافع، حيث ظهرت توجهات جديدة في تعليم اللغة العربية؛ ولكن بعد استقلال ماليزيا –وفي واقع التعدّد اللغوي– باتت اللغة العربية محل اهتمام في ولاية ملاكا؛ فألفيناها تدرَّس تلقينًا وما زالت على هذا المعهود في المعاهد الدينية تحت إدارة الشؤون الدينية الإسلامية ملاكا (Jabatan Agama Islam Melaka- JAIM) ابتداء من العام 1989م، وكانت من قبل تسمى جمعية التربية الإسلامية (Lembaga Agama Pendidikan Islam- LAPIS) أي في العام 1979م حيث كان عدد المعاهد الثانوية أربعة، وزاد عددها منذ خمس سنوات؛ فأصبح الآن سبعة معاهد ثانوية. واللغة العربية لا تدرَّس في المدارس الابتدائية وحسب، بل تدرَّس أيضًا في المعاهد الدينية تحت إشراف الإدارة نفسها. أما عدد المدارس الابتدائية العربية فسبعة، وهي:

المدرسة الابتدائية العربية مرليماو باسير (Merlimau Pasir)

المدرسة الابتدائية العربية سلاندر (Selandar)

المدرسة الابتدائية العربية برنو (Pernu)

المدرسة الابتدائية العربية باتنج تيك تيمور (Batang Tiga Timur)

المدرسة الابتدائية العربية تون رزاق (Tun Razak)

المدرسة الابتدائية العربية الفائزين (Al-Faiizin)



المدرسة الابتدائية العربية الفلاح سوغي بارو (Al-Falah, Sungai Baru)

تقف رؤية إدارة الشؤون الدينية الإسلامية ملاكا على تربية مجتمع قائم على أسس مقاصد الشريعة العليا، ويقف على خلفية عربية. أما مهمتها تتوجه نحو تقديم خدمات تعليمية وإنسانية شاملة من أجل رفاهية المجتمع على أسس تقية ونبيلة تحفظ وحدة المجتمع، وتحقق له الأمن اللغوي والنفسي والديني والمعرفي. ومن أهداف إدارة الشؤون الدينية الإسلامية ملاكا إنتاج مجتمع قوي وفاضل بشكل منهجي ومفيد وفاعل وفقًا للمناهج المتكاملة للمدرسة الابتدائية والمتوسطة، وتحسين أداء الطلاب عبر الاختبارات ومجلس الامتحان الماليزي.

تنتج إدارة الشؤون الدينية الإسلامية ملاكا طلابًا منضبطين يتمتعون بشخصية نبيلة، إلى جانب عقد دورات أساسية لمعلّمي المدارس العربية والدينية، وتحديث منهج المدارس العربية والدينية الحكومية ومراقبة تنفيذ المنهج الذي تم اعتماده من قبل المرجع الديني للدولة.[5]

تشمل وظيفة قسم الدين الإسلامي على الوعظ بما فيه تخطيط وتنسيق وتنفيذ أنشطة الدعوة الإسلامية وإصدار الكتيبات، وتوفير مرافق التعليم الديني والأكاديمي للتلاميذ في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية العربية والمعاهد الدينية. أما عن قسم العقيدة فمهمته تلقي الشكاوى المتعلقة بالانحرافات عن العقيدة للحفاظ على وحدة المسلمين في مجتمع متعدد الأديان.

هذا، وتشكل اللغة العربية حالة محورية في المنظومة التعليمية لإدارة الشؤون الدينية الإسلامية ملاكا؛ فكل المواد الدراسية موثّقة باللغة العربية على مستوى التأليف والتدريس، وهي تشمل الآتي: الدراسات القرآنية، والحديث، والتوحيد، والفقه، والأخلاق، والسيرة النبوية، واللغة العربية. بل ألفينا هذه المواد التعليمية اصطُحبت بإعمال الفكر في فهمها وليست قائمة على التلقين فقط؛ إذْ سبق أن نصّت فلسفة التربية الوطنية على الحفاظ على القيم الحضارية لأصحاب الأرض الحقيقيين، واختصّت بتكوين شخصية متعلمة تمتلك معايير أخلاقية عالية ومعارف عالمية، وتتشوّف إلى امتلاك أدوات الحضارة لتحصيل المعارف النافعة والآمنة.[6]

يعود هذا الاهتمام باللغة العربية إلى كون اللغة العربية تعدّ جزءًا لا يتجزَّأ من لغة الملايو؛ فهي حافظة أمينة للتراث الملايوي لا سيما الديني. إن اللغة العربية تؤثر في مجال التربية أكثر من مجالات أخرى؛ حيث تعد إحدى المواد الدراسية في المدارس الحكومية المركزية والمدارس الأهلية وغيرها. وقد دخلت مادة اللغة العربية في نظام التربية الماليزية بعد أن اعتُمد مشروع "إسلامية المعارف والعلوم الذي انبثق من تقرير مجلس الوزراء لعام 1971م" وكان التقرير يدعو إلى وضع المحتويات الإسلامية والقيم الأخلاقية الكريمة في نظام التربية في ماليزيا. وبهذا الصدد رأى الأستاذ المبرز كمال حسن –مدير



الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا الأسبق– "أن اللغة العربية تعدّ عنصرًا من عناصر أسلمة التربية في ماليزيا".[7] وفي الواقع أنها تُدرَّس لأجل فهم القرآن الكريم والحديث الشريف والإحاطة بأمهات الكتب التراثية الإسلامية والاستفادة منها، ولها أهمية كبرى في الاتصالية العالمية وإتقان مهارتي القراءة والكتابة.

لقد شرعت المدارس الابتدائية العربية في تدريس اللغة العربية ابتداءً من عام 2000م، وفي هذا العام باشرت مدرستان في مرليماو ومدرسة برنو في استخدام المقرّر الدراسي باللغة العربية. وقد استخدمت الكتب المقرّرة للإدارة الدينية الإسلامية بسنغافورة. وبعد نقاش مع مجلس الفتوى بولاية ملاكا قررت الإدارة تأليف الكتب للمواد الدينية باللغة العربية ابتداءً من عام 2014م. لقد طبعت الكتب الدينية بالعربية للسنة الأولى الابتدائية بداية من سنة 2016م. وما تزال إدارة الشؤون الدينية الإسلامية بولاية ملاكا مستمرة في تأليف المقرّرات للسنة الأولى حتى السنة السادسة ابتدائي.

كما عزّز اهتمام حكومة ماليزيا المركزية من مكانة اللغة العربية في المدارس الوطنية بدافع حفظ دين الأمة وتربية الأجيال على حبّ دينها ولغة القرآن الكريم، وهي مواد يتم تدريسها للتلاميذ ليس من أجل التحصيل العلمي وحسب، بل أيضًا من أجل حفاظ الملايو على تراثهم الإسلامي ووحدتهم الثقافية الدينية في وجه المدّ الصيني والهندوسي والنصراني في مجتمع ماليزيا. وإذْ بات تدريس الدين الإسلامي في المدارس الماليزية مقصدًا شرعيًّا ومطلبًا مجتمعيًّا؛ فقد قام رئيس وزراء ماليزيا الأسبق عبد الله بدوي (2003–2009م) الذي أعقب محاضير محمد بتفادي هذا القصور المنهجي التربوي الديني؛ حيث أدخل على المدارس الحكومية منهجًا تربويًّا جديدًا عام 2004م أطلق عليه اسم: Jawi- al-Quran, Arab, (Fardu Ain: J-QAF)،[8] بحيث يتم تطبيقه بشكل تدريجي يبدأ من الصف الأول الابتدائي. ومن ثمار نتائجه أنه تم تعميم تدريس اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية الوطنية عام 2010م.

ثالثًا: الإطار النظري

انتهجت الدراسة المنهج الكيفي، وذلك بتوزيع الاستبانة على بعض المؤلّفين الذين ألّفوا هذه المقرَّرات. وتكون طريقة تحليل الاستبانة بالفحص حسب برنامج التحليل الإحصائي للدراسات الاجتماعية، وهو ما يعرف بـ: (SPSS)[9] للبحث على النسبة المئوية والتكرار. إن عدد المشاركين في هذه الدراسة (18) مدرِّسًا، منهم من يدرِّس في المدارس الثانوية، ومنهم من يدرِّس في المدارس الابتدائية علاوة على محاضرين من معهد تدريب المعلّمين في ولاية ملاكا.

وسنلاحظ هنا الجهود المبذولة في حفظ اللغة العربية عبر التأليف بها وتدريسها للنشء الملايوي المسلم؛ حيث لا ينقطع تشجيع إدارة الشؤون الدينية الإسلامية ملاكا للمدرّسين على التأليف باللغة العربية، علاوة على تكثيف ورش عمل بهدف اكتساب الخبرات التعليمية من أهل الاختصاص والغيورين



على اللغة العربية والدين الإسلامي في مجتمع متعدّد اللغات والأديان. فالتأليف باللغة العربية –إلى جانب مادة اللغة العربية– يشمل الدراسات القرآنية والحديث والتوحيد والفقه والسيرة النبوية والأخلاق للأعمار الدراسية من السنة الأولى حتى السادسة. وغالبية المؤلّفين هم مدرّسون في المدارس الابتدائية والثانوية ولهم خلفية علمية وتعليمية حول تأليف المقرّرات، كما أن معظمهم تخرّج في جامعات عربية ساعدته على الاحتكاك بالمجتمعات الناطقة باللغة العربية.

وفيما يأتي عرض البيانات:

الجدول رقم (1)

البيانات الشخصية

المشارك	اسم المدرسة	العمر	سنوات العمل	التخصّص	مادة التأليف
1-	المدرسة الثانوية العربية الإحياء الكريم	31	7	اللغة العربية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا	التوحيد
2-	المدرسة الثانوية دار الفلاح	44	8	الدراسات الإسلامية	الأخلاق
3-	معهد تحفيظ القرآن	34	8	معهد القراءات، المنصورة – مصر	الأخلاق
4-	مدرسة باتغ تيك، ملاك	29	4	فغاجين إسلام دان فغوروسن	الأخلاق
5-	المدرسة الثانوية العربية الأحمدي، ملاكا	31	6	أصول الدين، جامعة الأزهر – مصر	التوحيد
6-	المدرسة الثانوية العربية الشاكرين سلاندر	31	1	الشريعة الإسلامية، جامعة الأزهر – مصر	السيرة
7-	معهد الإحياء الكريم	33	5	الشريعة الإسلامية، الأزهر – مصر	السيرة
8-	المدرسة الثانوية لتحفيظ القرآن	34	6	القرآن والقراءات، شبرا – مصر	الدراسات القرآنية

9-	الكلية الجامعية الإسلامية ملاكا	32	8	اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا	الفقه
10-	المدرسة الثانوية العربية الأحمدي ملاكا	39	4	/	الدراسات القرآنية
11-	المدرسة الثانوية العربية الأحمدي ملاكا	44	9	الشريعة الإسلامية	الفقه
12-	المدرسة الابتدائية العربية جائم، برنو	35	6	الشريعة الإسلامية، الكلية الجامعية الإسلامية ملاكا	الفقه
13-	المدرسة الابتدائية العربية جائم، برنو	31	4	الشريعة الإسلامية، جامعة الأزهر- مصر	التوحيد
14-	مدرسة الشاكرين، سلاندر	33	7	الشريعة الإسلامية، جامعة الأزهر- مصر	التوحيد
15-	المدرسة الابتدائية العربية جائم، برنو	30	7	/	الدراسات القرآنية
16-	معهد تدريب المعلّمين ملاكا	48	20	اللغة العربية والشريعة الإسلامية	اللغة العربية
17-	معهد تدريب المعلّمين ملاكا	48	23	اللغة العربية	اللغة العربية
18-	قسم التربية الإسلامية، وزارة التربية الماليزية	39	12	اللغة العربية وآدابها	اللغة العربية

يتَّضح من خلال جدول البيانات الشخصية رقم (1) أن عدد المشاركين في تأليف الكتب للمواد الدينية والعربية (18) مشاركًا، وأعمارهم تتراوح بين (30-48) سنة، وكلهم متخصصون في الشريعة الإسلامية إلا ثلاثة فهم متخصصون في اللغة العربية. عدد الذين يدرِّسون في المدارس العربية الابتدائية (4) مدرِّسين، و(11) مدرّسًا من المدارس الثانوية، ومحاضران (2) من معهد تدريب المعلّمين بولاية ملاكا، ومدرِّس واحد (1) بوصفه ملاحظًا، وهو من قسم التربية الإسلامية بوزارة التربية الماليزية. أما مواد



التأليف فهي: التوحيد، والفقه، والدراسات القرآنية، والسيرة النبوية، واللغة العربية، والأخلاق. وتتوزَّع خبراتهم في التدريس بين أقل من (5) سنوات بالنسبة إلى (4) مشاركين، وأكثر من (5) سنوات بالنسبة إلى (11) مشاركًا، وأكثر من (10) سنوات بالنسبة إلى (3) مشاركين.

رابعًا: الإطار التطبيقي: التصميم

سيكون التحليل حول الأمور الآتية: 1- الخبرات السابقة؛ 2- اكتساب المعرفة؛ 3- العناصر المساعدة.

1-الخبرات السابقة

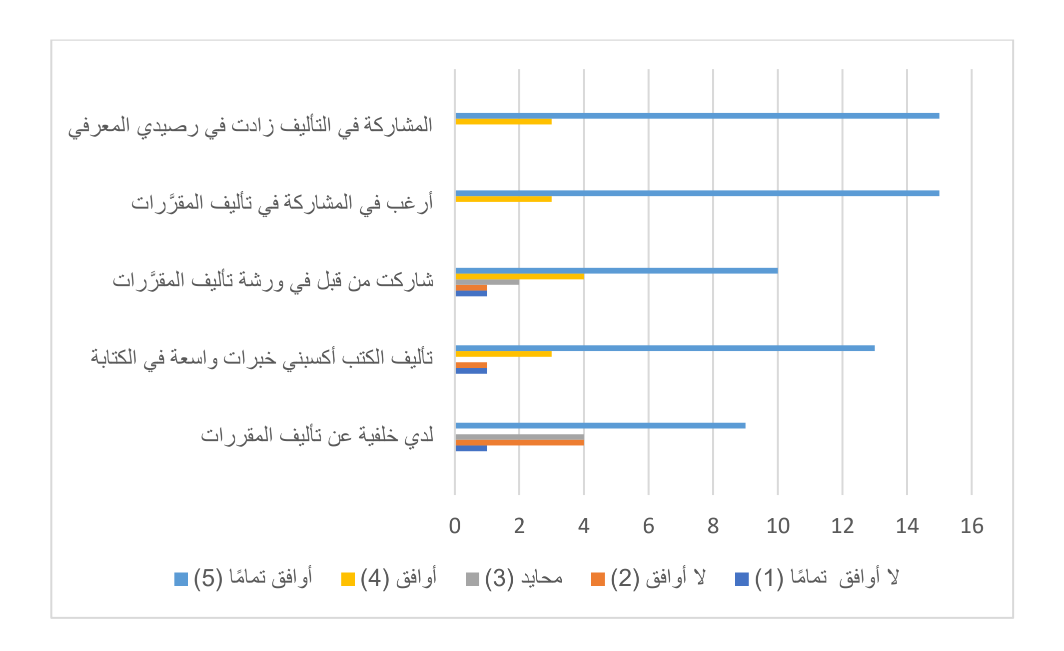
الجدول الرقم (2)

الخبرات السابقة

الرقم	البيانات	لا أوافق تمامًا (1)	لا أوافق (2)	محايد (3)	أوافق (4)	أوافق تمامًا (5)	المتوسط الحسابي
1-	لدي خلفية عن تأليف المقرّرات	1 %5.6	4 %22.2	4 %22.2	0 %0	9 %50%	3.89
2-	تأليف المقرّرات أكسبني خبرات واسعة في الكتابة	1 %5.6	1 %5.6	0 %0	3 %16.7	13 %72.2	4.50
3-	شاركت من قبل في ورشة تأليف المقرّرات	1 %5.6	1 %5.6	2 %11.1	4 %22.2	10 %55.6	4.17
4-	أرغب في المشاركة في تأليف المقرّرات	0 0%	0 0%	0 0%	3 %16.7	15 %83.3	4.83
5-	المشاركة في التأليف زادت في رصيدي المعرفي	0 %0	0 %0	0 %0	3 %16.7	15 %83.3	4.83



الشكل الرقم (1)
الخبرات السابقة



من خلال الجدول الرقم (2) والشكل الرقم (1) يتَّضح الآتي:

1- (9) مشاركين (50%) وافقوا على أن لديهم خلفية عن تأليف المقرّرات؛ أما من ليس لديهم خلفية عن التأليف فـ: (5) مشاركين (27.8%).

2- (16) مشاركًا (88.9 %) وافقوا على أنهم اكتسبوا خبرة واسعة في الكتابة؛ بينما لم يوافق اثنان (2) فقط (11.2%).

3- (14) مشاركًا (77.8%) شاركوا من قبل في ورشة تأليف المقرّرات؛ بينما لم يشارك اثنان (2) فقط (11.2%).

4- (100%) وافقوا على رغبتهم في المشاركة في تأليف المقرّرات.

5- (100%) وافقوا على أن المشاركة في التأليف زادت في رصيدهم المعرفي.



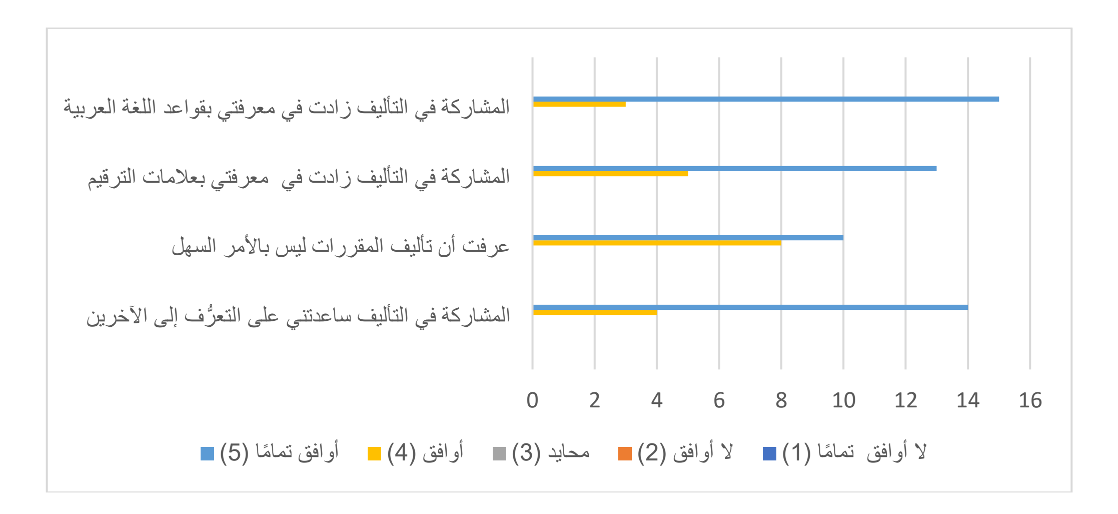
2- اكتساب المعرفة

الجدول الرقم (3)

اكتساب المعرفة

الرقم	البيانات	لا أوافق تمامًا (1)	لا أوافق (2)	محايد (3)	أوافق (4)	أوافق تمامًا (5)	المتوسط الحسابي
6-	المشاركة في التأليف ساعدتني على التعرّف إلى الآخرين	0 %0	0 %0	0 %0	4 %22.2	14 %72.8	4.78
7-	عرفت أن تأليف المقرّرات ليس بالأمر السهل	0 %0	0 %0	0 %0	8 %44.4	10 %55.6	4.56
8-	المشاركة في التأليف زادت في معرفتي بعلامات الترقيم	0 %0	0 %0	0 %0	5 %27.8	13 %72.2	4.72
9-	المشاركة في التأليف زادت في معرفتي بقواعد اللغة العربية	0 %0	0 %0	0 %0	3 %16.7	15 %83.3	4.83

الشكل الرقم (2)
اكتساب المعرفة



6-9: من خلال الجدول الرقم (3) والشكل الرقم (2) اتَّضح أن تأليف المقرّرات ساعد المؤلّفين على اكتساب المعرفة كما في الأرقام (6-9)؛ أما عن تأليف المقرّرات ليس بالأمر السهل، لا سيما في علامات الترقيم، وقواعد اللغة العربية؛ فكانت الموافقة من المشاركين بنسبة (100%).

3- العناصر المساعدة

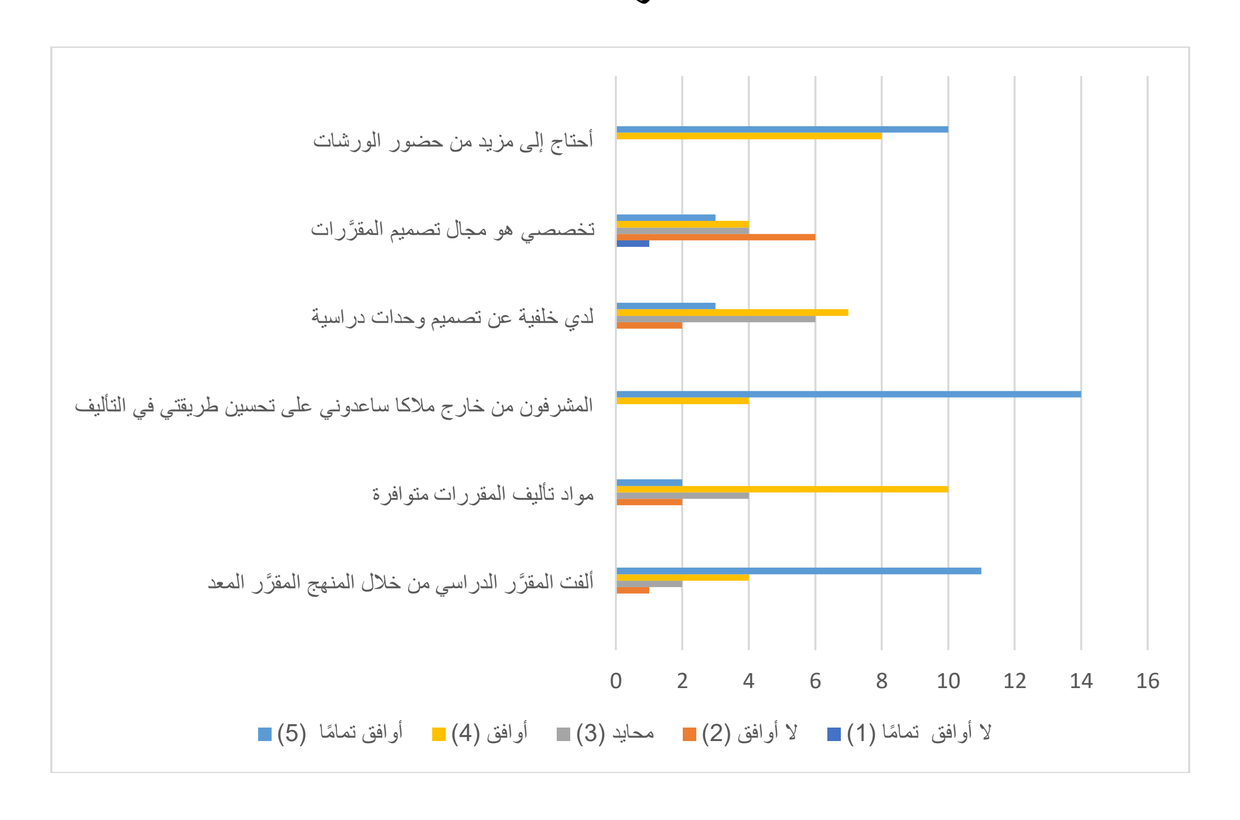
الجدول الرقم (4)
العناصر المساعدة

الرقم	البيانات	لا أوافق تمامًا (1)	لا أوافق (2)	محايد (3)	أوافق (4)	أوافق تمامًا (5)	المتوسط الحسابي
10-	ألّفت المقرّر الدراسي من خلال المنهج المقرّر المعدّ	0 %0	1 %5.6	2 %11.1	4 %22.2	11 %61.1	4.39
11-	مواد تأليف المقرّرات متوافرة	0 0%	2 %11.1	4 %22.2	10 %55.6	2 %11.1	3.67

12-	المشرفون من خارج ملاكا ساعدوني على تحسين طريقتي في التأليف	0 %0	0 %0	0 %0	4 %22.2	14 %77.8	4.78
13-	لدي خلفية عن تصميم وحدات دراسية	0 %0	2 %11.1	6 %33.3	7 %38.9	3 %16.7	3.61
14-	تخصصي هو مجال تصميم المقرّرات	1 %5.6	6 %33.3	4 %22.2	4 %22.2	3 %16.7	3.18
15-	أحتاج إلى مزيد من حضور الورشات لتأليف المقرّرات	0 %0	0 %0	0 %0	8 %44.4	10 %55.6	4.56

الشكل الرقم (3)

العناصر المساعدة



من خلال الجدول الرقم (4) والشكل الرقم (3) يتبيَّن الآتي:

10- وافق (15) مشاركًا (83.3%) على تأليف المقرّرات من خلال المنهج المقرّر المعدّ، ولم يوافق مشارك واحد (1) (5.6%).

11- وافق (12) مشاركًا (66.7%) على أن المواد في التأليف متوافرة، ولم يوافق اثنان (2) فقط (11.1%).

12- نسبة الموافقة (100%) على أن المشرفين من خارج ملاكا ساعدوا كثيرًا على التأليف.

13- وافق (10) مشاركين (55.6%) بأن لديهم خلفية عن تصميم وحدات دراسية، ولم يوافق اثنان (2) فقط (11.1%).

14- وافق (7) مشاركين (38.9%) على أن تخصصهم هو مجال تصميم المقرّرات، ولم يوافق (7) مشاركين (38.9%).

15- وافق (100%) على مدى حاجتهم إلى المزيد من حضور الورشات لتأليف المقرّرات.

خاتمة

تعدّ الخبرات في تأليف المقرّرات الدينية باللغة العربية خبرات جديدة لدى معظم المدرِّسين بإدارة الشؤون الدينية الإسلامية ملاكا، وأن فرصة تأليف المقرّرات هي فرصة ثمينة ولكن ليست في متناول الجميع ومع ذلك ألفيناهم يسارعون في حفظ الدين واللغة العربية بوضع مناهج تعليمية تسهم في تكوين النشء الملايوي المسلم على نحو سليم فيما يتعلق بالتحدث باللغة العربية والتأليف بواسطتها؛ وهو ما يؤهلهم للمنافسة باللغة العربية، وخدمة المجتمع الديني والمدني بمعارف الوحييْن، لاسيما في ظل التحديات الداخلية كالتعدّد اللغوي والديني والعرقي، والتحديات الخارجية كالعولمة وانتشار اللغة الإنجليزية وثقافتها الغربية على نطاق واسع.

ومن نتائج الدراسة ما يأتي:

1. تعدّ إدارة الشؤون الدينية الإسلامية بملاكا العمود الفقري للمنظومة التعليمية والدينية والعربية إذْ ألفيناها في رسالتها ومهمّتها تهدف إلى حفظ الدين الإسلامي باللغة العربية عبر مناهج تعليمية أصيلة يقبل عليها أولياء التلاميذ بتسجيل أبنائهم في هذه المدارس على أمل التحاقهم في المستقبل بالجامعات العربية والإسلامية خارج ماليزيا.

2. إلى جانب مسؤولية إدارة الشؤون الدينية الإسلامية بملاكا تجاه النشء المسلم، هناك جهود تبذل من الحكومات الماليزية المتعاقبة لإعادة الاعتبار للغة العربية في المناهج التعليمية، لا سيما أن التراث الملايوي محفوظ باللغة العربية أو باللغة الجاوية التي كانت حروفها عربية، والتي أهملها جيل ما بعد



الاستقلال. فإعادة الاعتبار للغة العربية في المناهج التربوية هو تعزيز للدراسات القرآنية والدينية والعربية لأن إحياء التراث الملايوي المكتوب باللغة العربية أو اللغة الجاوية يجعل الملاييوين على صلة وثيقة بالإسلام في مجتمع تنافسه حضارات أخرى كالحضارة الصينية والهندية على شكل أعراق تتعايش معًا.

3. هناك رغبة حسنة من المدرّسين الملايويين المسلمين في تأليف المقرّرات العربية والدينية في مجتمع ناطق بغير اللغة العربية. وإن دافعهم من التأليف هو حماية تراثهم الديني واللغوي من الاندثار والنسيان ومن ثم لم يعدموا الوسائل المتاحة أمامهم لتكوين شخصيات مسلمة متعلّمة ووفية لتراث أسلافها. فالتأليف الديني والعربي بوسائل محلية ومتواضعة يسهم في خلق مجتمع علمي معتمد على نفسه، وقادر في المستقبل على فرض أسلوبه في وضع المناهج التعليمية الهادفة.

4. الكتب المقرَّرة في إدارة الشؤون الدينية الإسلامية بملاكا، بهذا الشكل الناجح والمتميِّز، لهي دليل على أن ملاكا باتت تحمل على عاتقها مسؤولية كبرى في تأليف المقرّرات العربية للمواد الدينية للمدارس الابتدائية العربية، وتخريج أجيال تعمل على إحياء التراث الملايوي المحفوظ باللغة العربية والجاوية، إلى جانب تعزيز لغة القرآن الكريم لدى الناشئة.

أما عن التوصيات فهي:

أ. يفترَض من المدرّسين أو المؤلّفين للكتب الدينية والعربية في مدارس ملاكا الاطلاع على الكتب المقرّرة في المدارس العربية في بلدان عربية، عسى أن يستفيدوا منها في تأليف مقرّراتهم على نحو صحيح وبشكل حسن ومجوَّد.

ب. الأخذ بالنصائح التربوية المقدَّمة من المشرفين في ورشات عمل لتنويع المناهج الدراسية، وإثراء المقرّرات الدراسية في إدارة الشؤون الدينية والإسلامية ملاكا.

ج. تكثيف المشاركة الميدانية في ورشات عمل فيما يتعلّق بتأليف المقرّرات بشكل علمي ومنهجي وتوثيقي.

د. عدم ركون المدرّسين والمؤلّفين إلى تخصصهم المتمثل في التأليف، بل يفترض الاستعانة بالعلوم الأخرى والتكنولوجيا الحديثة والمهارات المعزِّزة، مثل: مهارات التصميم، ومهارة عرض المحتوى بشكل أفضل. كل هذا يستدعي من إدارة الشؤون الدينية الإسلامية بولاية ملاكا إعداد الدورات التدريبية لتأليف المقرّرات على مستويات مختلفة، وأن تستعين بخبراء اللغة العربية لتحسين الأداء في الكتابة.

ه. نوصي بأن ترعى حكومة ماليزيا –ماديًّا ومعنويًّا– المدارسَ الابتدائية العربية في مدينة ملاكا وسائر المناطق الأخرى.



- **الهوامش والمراجع:**

[1] Mohd Taufik Ariffin and Suhaila Zailani@Ahmad, “Arabic Language Learning among Juvenile at Sekolah Agama (JAIM) Henry Gurney, Telok Mas, Melaka”, Jurnal Islam dan Masharakat Kontemporary, 22 (1), 2021, pp. 36-52.

[2] محاضير محمد، موسوعة الدكتور محضير محمد رئيس وزراء ماليزيا؛ التحدي (القاهرة: دار الكتاب المصري، ط1 1424هـ/2004م)، مج2، ص30.

[3] المرجع السابق، مج2، ص31.

[4] انظر: ناصر يوسف، وزاليكا آدم، "التعدد اللغوي ودوره الحضاري في تنمية ماليزيا: دروس مستفادة عربيًا وإسلاميًا" مجلة الإسلام والعالم المعاصر (مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية- الرياض)، مج9، ع1، المحرم- جمادى الآخرة 1435هـ/ نوفمبر 2013م- أبريل 2014م، ص 5-27.

[5] انظر: موقع إدارة الشؤون الدينية الإسلامية بملاكا https://jaim.gov.my تاريخ التصفّح: 29 مارس 2023م.

[6] انظر: ناصر يوسف، "التربية الفكرية في المدارس الماليزية: شذرات حضارية"، مجلة آفاق للعلوم (الجزائر)، مج7، ع3 2022م، ص172.

[7] انظر: حنفي دوله الحاج، وزاليكا آدم، وناصر يوسف، "الصراع اللغوي في أرخبيل الملايو ما بعد الاستعمار الأوربي: وضعية اللغة الملايوية والعربية"، مجلة اللغة العربية (المجلس الأعلى للغة العربية- الجزائر)، ع42، 2018م، ص164.

[8] ناصر يوسف، "التربية الفكرية في الخبرة التربوية الماليزية: رؤية نقدية في المنظور الإسلامي" في: التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري، فتحي حسن ملكاوي (محرر) (هرندن- فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1 1424هـ/2021م)، ص366.

[9] SPSS- Version 16.

- **قائمة المراجع:**

- حنفي دوله الحاج، وزاليكا آدم، وناصر يوسف، "الصراع اللغوي في أرخبيل الملايو ما بعد الاستعمار الأوربي: وضعية اللغة الملايوية والعربية"، مجلة اللغة العربية (المجلس الأعلى للغة العربية- الجزائر)، ع42، 2018م.

- محاضير محمد، موسوعة الدكتور محضير محمد رئيس وزراء ماليزيا؛ التحدي (القاهرة: دار الكتاب المصري، ط1 1424هـ/2004م).

- ناصر يوسف، "التربية الفكرية في الخبرة التربوية الماليزية: رؤية نقدية في المنظور الإسلامي" في: التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري، فتحي حسن ملكاوي (محرر) (هرندن- فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1 1424هـ/2021م).

- ناصر يوسف، "التربية الفكرية في المدارس الماليزية: شذرات حضارية"، مجلة آفاق للعلوم (الجزائر)، مج7، ع3 2022م.

- ناصر يوسف، وزاليكا آدم، "التعدد اللغوي ودوره الحضاري في تنمية ماليزيا: دروس مستفادة عربيًا وإسلاميًا"، مجلة الإسلام والعالم المعاصر (مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية- الرياض)، مج9، ع1، المحرم- جمادى الآخرة 1435هـ/ نوفمبر 2013م- أبريل 2014م.



- موقع إدارة الشؤون الدينية الإسلامية بملاكا https://jaim.gov.my تاريخ التصفح: 29 مارس 2023م.

- Mohd Taufik Ariffin and Suhaila Zailani@Ahmad, “Arabic Language Learning among Juvenile at Sekolah Agama (JAIM) Henry Gurney, Telok Mas, Melaka”, Jurnal Islam dan Masharakat Kontemporary, 22 (1), 2021.





تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثرها في تعليم اللغة العربية
تعليمية النص الوظيفي بالمدرسة الابتدائية المغربية– أنموذجا

Information and Communication Technologies and Their Impact on the Teaching of the Arabic Language: The Teaching of Functional Text in Moroccan Primary School - A Model.

أ. احماد وفروخ

الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية (المغرب)

الملخص

يشهد تعليم اللغات طلبا وإقبالا متزايدين في مختلف دول العالم رغم ما يواجهه من مشكلات وصعوبات، وهي مشكلات دفعت المملكة المغربية إلى محاولة استغلال الوسائط الإلكترونية الحديثة للتغلب عليها. وعليه فإن تطويع تلك الوسائط والتقنيات ودمجها في تعليمية اللغة العربية أصبحت ضرورة عصرية تساعد على زيادة الدافعية نحو عملية تعليمها وتعلمها باعتبارها جزءا لا يتجزأ من الحياة. مما حتم علينا السعي الجاد للإجابة عن إشكالية: ما آفاق تطوير تعليمية اللغة العربية في ظل التحديات المعاصرة؟ إشكالية فرضت علينا اعتماد منهج وصفي تحليلي للإجابة عن التساؤلات المطروحة وما نحا نحوها؛ فكُسِرت على ثلاث نقط أساسية وخاتمة؛ فوقفت أولى نقاطها عند الهندسة البيداغوجية ومهارة القراءة بالمستوى السادس من التعليم الابتدائي، وجعلت النقطة الثانية وجهتَها أهداف وأهمية إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثرها في تدريس مادة اللغة العربية، ثم انتجعت النقطة الأخيرة، فكانت خاصة برسم معالم كتاب إلكتروني لتدريس درس القراءة بالمستوى السادس من التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: هندسة بيداغوجية، تعليمية اللغة العربية، مهارة القراءة، كتاب إلكتروني.

Abstract

Language education is experiencing growing demand in various countries around the world, despite the problems and difficulties it faces. These challenges have prompted the Kingdom of Morocco to utilize modern electronic media to overcome them. As a result, adapting these media and techniques and integrating them into Arabic language teaching has become a modern necessity that helps increase motivation towards the teaching and learning process as an integral part of life. This has compelled us to make a serious effort to address the problem: What are the prospects for the development of the teaching of the Arabic language in light of contemporary challenges? This problem forced us to adopt a descriptive and analytical approach to answer the questions posed and understand our trajectory. The research is structured around three main points and a conclusion. The first point focuses on

the pedagogical geometry and the competence of reading in the sixth grade of primary education, while the second point explores the objectives and importance of integrating information technologies and communication in the teaching of the Arabic language.

Key words: Pedagogical engineering, Arabic language teaching, reading skills, e-books.

المقدمة:

تسعى تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى تمكين المتعلمين من اكتشاف مختلف الوسائط والبرامج التي يمكن أن تكون موردا للتعلم، وكذا الحصول على معلومات مستمدة من الوسائط ونظم المعلوميات فضلا عن تبني مواقف إيجابية تجاه التعامل المتزن والمفيد مه هذه الوسائل، "وحيث إن اللغة العربية بمقتضى دستور المملكة المغربية، هي اللغة الرسمية للبلاد، وأن تعزيزها واستعمالها في مختلف مجالات العلم والحياة كان ولا يزال طموحا وطنيا، واعتبارا لتعدد الروافد المخصّبة لتراث البلاد؛ واعتبارا لموقع المغرب الجغرافي الاستراتيجي كملتقى للحضارات؛ واعتبارا للدور الذي ينبغي أن ينهض به التوجه التربوي في تحديد لغة تدريس العلوم والانفتاح على التكنولوجيا المتطورة، تعتمد المملكة المغربية، في مجال التعليم، سياسة لغوية واضحة منسجمة وقارة تحدد توجهاتها المواد التالية:

- تعزيز تعليم اللغة العربية وتحسينه؛
- وتنويع لغات تعليم العلوم والتكنولوجيا؛
- والانفتاح على الأمازيغية؛
- والتحكم في اللغات الأجنبية"[1].

وسعيا من المملكة المغربية لتحقيق هذا التوجه، تبنت الوزارة الوصية برنامجا طموحا يعمد إلى توظيف التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال في مجال التكوين والتكوين المستمر، في إطار ما يعرف بالتكوين عن بعد، وذلك من خلال تجهيز المدارس بتكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة، على أن يتم الشروع في عمليات نموذجية في هذا المضمار ابتداء من الدخول المدرسي والجامعي 2000–2001 من أجل توسيع نظامها تدريجيا.

1. الهندسة البيداغوجية ومهارة القراءة بالمستوى السادس من التعليم الابتدائي:

من الطبيعي أن يكون للتطورات الهائلة التي نتجت عن تقدم البحث في مجال العلوم التربوية والتعليمية تأثير كبير في تصور عملية التدريس وتدبير أنشطتها. فقد طالت نتائج هذا البحث مختلف العناصر التي يتوقف عليها تنشيط العملية التعليمية–التعلمية وتفعيلها، حتى غدا كل نشاط يقوم به المدرس خاضعا لعدد من الأسس والقواعد البيداغوجية العامة التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في كل تنفيذ.

ويؤكد اليوم الكثير من الباحثين المهمين بالحقل التربوي-خصوصا في تدريس مكون القراءة- على ضرورة اعتماد منظور يزاوج بين التقنين والمبادرة، بين النظر إلى الفعل التعليمي كحقل مقعد محكوم بخطوات وإجراءات منهجية مضبوطة، والنظر إلى هذا الفعل كنظام مفتوح يلعب فيه تكوين المدرس وتجربته الخاصة دورا رياديا كبيرا، وهو ما أدى في نفس الوقت إلى الاقتناع، قبل الشروط في تنفيذ إجراء تربوي معين، إخضاع هذا الاجراء إلى تأمل قبلي يفضي إلى تصور عام لهندسة العمل، وإعداد العدة البيداغوجية اللازمة، واستحضار مختلف العناصر والحيثيات التي يتضمنها مجال التطبيق. وليس هذا التأمل القبلي، في واقع الأمر، سوى وقفة هندسية يصمم فيها برنامج العمل بجميع العمليات والأدوات والأساليب التربوية المقترح اعتمادها.

من هذا المنطلق، تشكل الهندسة البيداغوجية عموما، والبيداغوجية البيداغوجية للدرس القرائي خصوصا، إحدى الدعائم المركزية التي يقوم عليها التدريس الناجح. ولذلك، فإن إحاطة المدرس بالمعطيات المرتبطة بهذا الموضوع لتوظيفها في تصميمه للتعلمات وبرمجة أساليب الاشتغال وتحديد وسائل التنفيذ، تتطلب منا ومنه الإجابة عن أسئلة هامة، في طليعتها:

- ما المقصود بالهندسة البيداغوجية؟
- ما هي مستويات هذه الهندسة وأنواعها؟
- كيف يمكن للمدرس أن يكون مهندسا بالفعل؟

1-1- الهندسة البيداغوجية ومراحلها: تحديدات مفهومية:

رغم الإشكال الذي يطرحه كلما وجد الباحث نفسه أمام تعريف مفهوم تربوي معين بسبب الاختلاف في التوجهات الفكرية وتباين وجهات النظر، فإن الاتفاق بين المهتمين يكاد يكون حاصلا حول أن الهندسة البيداغوجية يمكن أن تأخذ بمعان أساسية ثلاثة:

- الهندسة بمعناها التربوي العام: وهي هندسة عامة للعملية التعليمية في شموليتها، أي لمدخلاتها ومخرجتها (عدد المؤسسات التعليمية، عدد المدرسين، عدد المتعلمين، ميزانية التسيير، وضع المناهج والتوجهات التربوية الكبرى...)؛

- الهندسة بمعناها الإداري: وهي هندسة تهتم بالإشراف الإداري على تنفيذ ما تم تقريره في الهندسة التربوية العامة، والعمل على تهيئة الظروف المادية والتربوية، وتتبع مختلق العمليات المنجزة في الميدان وتقويمها؛

- الهندسة بمعناها البيداغوجي: ويرتبط هذا النوع أساسا بتنفيذ المنهاج التعليمي، ومن ثم، فهو يشمل كل ما يقوم به المدرس من عمليات وهو يستعد لهذا التنفيذ.



إن الأنشطة الهندسية التي يهيئها المدرس لا تخرج عن كونها محاولة لبناء خطة عمل لإنجاز الدرس، أي تصميما هندسيا له، وليس هندسة شاملة لنظام التعليم، لأن هذا الأخير يرتبط بالسياسة التربوية العامة داخل المجتمع.

إن هندسة التعلمات وتصميمها المنهجي يستلزم من المدرس نوعين من العمل:

- عمل طويل المدى، وهو هندسة سنوية لمختلف الأنشطة التي ستتم معالجتها في إطار مستوى من المستويات التعليمية.
- عمل قصير المدى، وهو هندسة يومية لما يقدم في إطار الحصص الدراسية المقررة.

وسواء تعلق الأمر بالهندسة الطوية الأمد أو الهندسة القصيرة المدى، فإن الهندسة لتنفيذ المنهاج يستلزم المرور بمرحلتين:

أ- مرحلة الإعداد للهندسة: وخلالها يستحضر المدرس المنطلقات التربوية والعلمية والمعرفية التي سيؤسس عليها هندسته، منها على سبيل المثال لا الحصر:

- مرامي التعليم وأغراضه، ثم الأهداف العامة لتدريس المادة أو الوحدة؛
- البرامج المقررة والتوجيهات التربوية المرفقة بها؛
- الكتب المدرسية والمراجع العلمية الخاصة؛
- الملفات والوثائق التربوية والمذكرات الوزارية.

ب- مرحلة الهندسة: وتتضمن هذه المرحلة القيام بالعمليات الأساسية الآتية:

- تحديد أهداف النشاط المزمع إنجازه؛
- انتقاء المضامين والمحتويات وتنظيمها؛
- تحديد الوضعيات التعليمية-التعلمية الملائمة لتحقيق الأهداف المحددة؛
- اختيار الاستراتيجيات المساعدة على تحقيق الأهداف؛
- ضبط إجراءات التقويم الخاصة باختيار مدى تحقق الأهداف؛
- هندسة خطة عملية للدعم بناء على التعثرات المتوقع حدوثها خلال التعلم.

1-2- ماهية مهارة القراءة:

1-2-1- المهارة: المهارة في اللغة تعني "حذق الشيء وحسن العمل، ومنه قولنا (تمهر) الفعل و(ماهر) الاسم، وقولنا مَهَرَ الشيء، وفيه، وبه مهارة: أي أحكمه وصار به حاذقا. فهو ماهر[2].

وفي المعنى الاصطلاحي هي "القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد الجهد المبذول"[3]. بمعنى أنها ذلك "الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا، وعقليا، مع توفير الوقت والجهد المبذول"[4].



1-2-2- القراءة: لغة: لقد أجمعت كل المعاجم على أن كلمة "قرأ" تعني الضم وجمع الشيء على بعضه. وقد سمى الله عز وجل كتابه قرآنا، إذ قال في محكم التنزيل: {إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون}[5]، وقال أيضا: {إن علينا جمعه وقرآنه}[6]. فنقول يقرأ قراءة، "ألقى النظر وقرأ بالمكتوب طالعه"[7]. ولا تتحقق المهارة اللغوية، بشكل عام، إلا بالاستعمال اللغوي السليم، والأداء اللغوي الجيد استقبالا وإرسالا وممارسة وإنشاء، حيث يمكن ملاحظة هذا الأداء وقياسه خلال ممارسة المتعلمة والمتعلم للغة: مستمعا ومتحدثا، وقارئا، وكاتبا. "ولكي يكتسب المتعلم المهارة اللغوية لابد للمدرس أن يعزز أداءه اللغوي ويشعره بالنجاح لأن النجاح يؤدي إلى النجاح"[8].

ومما زاد من أهمية القراءة بشكل خاص، أن الله عز جعلها فاتحة للرسالة النبوية، إذ قال في محكم التنزيل: "{إقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم}"[9].

اصطلاحا، فنظرت إليها جل الدراسات المتخصصة على أنها "قدرة المتعلم على إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها واستيعابها من أجل التفاعل والتعايش في المجتمع، وتخص الأفراد المتخصصين في مجال التعليم"[10]. بمعنى أنها ذلك "الفعل البصري، الصوتي أو الصامت الأفقي العمودي، الاستنساخي أو الاستنطاقي، الذي يستخدمه الإنسان بغرض الفهم والتعبير، أو الإفهام والتأثير"[11].

ولعل مهارة القراءة أكثر المهارات الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) تشجيعا على التعلم الذاتي المستقل، فهي لا تحتاج إلى شريك مع القارئ؛ إذ يمكن للمتعلم(ة) أن يقوم بعملية القراءة بوصفها نشاطا مستقلا بذاتها، ويمكن أن يقرأ في الوقت والمدة والمكان الذي يراه مناسبا، داخل القسم وخارجه، بخلاف المهارات الأخرى التي تحتاج إلى شريك، وفوق ذلك فإن القراءة مهارة سهلة الاختيار للأستاذ(ة) والمتعلم(ة) على حد سواء.

"ثم لا شك أن القراءة –في أي مجال–تتطلب من القارئ نوعا من الانتباه والتركيز ليفهم ما يقرأ ويصل إلى هدف الكاتب، ولتحقيق هذا التركيز عليه أن يوفر الهدوء وهو ما يصعب تحقيقه في الكتاب الإلكتروني بحسب بعض النظريات الحديثة، فجهاز الحاسوب بطبيعته مزعج لمستخدمه فسيقاطعه كل خمس دقائق على الأكثر بجديد في برنامج يطلب تحديثه أو بصديق دخل مؤخرا على غرفة التواصل الاجتماعي ويطلب محادثتك أو بعكل هنا أو خلل هناك، لذبك عليك أثناء الوقت الذي حددته لتقوم بالقراءة أن تقوم بإغلاق كل صفحات الإنترنيت وكل النوافذ المفتوحة وكل ما من شأنه إزعاجك"[12].

1-2-3- أهدافها: لا ينفرد مستوى السادس من التعليم الابتدائي بأهداف مغايرة تمام المغايرة لأهداف المستويات السالفة، بل إنها تسترك في مبدأ أساسي، ألا وهو جعل المتعلم متقنا لمهارة القراءة وطلك بإحكام تدريبه على:



1- النطق السليم فإعطاء الحروف حقها ومستحقها؛

2- مراعاة علامات الترقيم والتمييز بين الأساليب، من تعجب واستفهام، ونفي وإثبات، وسرد وحوار، مع ما تطلبه كل لون من قراءة تعبيرية؛

3- تنمية قدرته السماعية وامريته على القراءة الصامتة والجهرية.

وإذا كان إتقان القراءة هدفا لا غنى عنه في هذا المستوى، فإنه يجب أن يدعم ويعزز:

أ- دمج المتعلم في العالم المحيط به، بتجلياته المختلفة، الاجتماعية، والتكنولوجية، والبشرية والطبيعية... وذلك عن طريق إرشاده إلى المفاتيح الأولية التي تربطه بهذا العالم حتى يستوعبه ويعبر عنه تبعا لنموه وتراكم خبراته؛

ب- التعرف بواسطة النشاط القرائي على المجال اللغوي بتبسيطاته وتعقيداته، وأشكال تعبيره من قصة ومقالة وحوار. إلى غير ذلك من أشكال الكتابة الأدبية والعلمية.

ولتحقيق هذه الغاية، يعايش المتعلم في هذا المستوى مقتبسات من أفانين القول المكتوب يفرض كل فن طريقة لتقريبه له.

إضافة إلى الأهداف المشار إليها أعلاه، "واعتبارا لقيمة الفهم القرائي بمختلف مستوياته واستراتيجياته في إعداد المتعلم(ة) للمرحلة الدراسية الموالية، يهدف الدرس القرائي في السنة السادسة إلى أن :

- يكتسب المتعلم(ة) آليات التعامل مع مختلف أنواع النصوص؛
- يوظف استراتيجيات الفهم القرائي (ما قبل القراءة، أثناء القراءة، ما بعد القراءة) لبناء المعنى؛
- يستخرج الحجج الداعمة لأفكار النص؛
- يبدي رأيه في المقروء؛
- يدعم رأيه في المقروء بحجج مناسبة؛
- يكتسب قيام إيجابية؛ -
- يتعود على المطالعة الحرة؛
- يميز أنواع النصوص باستخدام معلوماته السابقة وتجاربه"[13].

1-3- أنواع النصوص القرائية ومعايير اختيارها:

أ- **النصوص الوظيفية:** هي نصوص قرائية تستهدف تقديم الرصيد المعجمي الأساسي للمجال تجعل المتعلم يستمر في تعزيز وإغناء ما تم تقديمه وملاحظته وترويجه في الوحدات السابقة حيث يتم إغناء رصيده اللغوي بمعجم وظيفي يمكنه من التواصل والتعبير عن مختلف جوانب ومظاهر المجال ويواصل تلمس واكتشاف الظواهر التركيبية والصرفية والإملائية التي تعرفها سابقا، وذلك عن طريق



الملاحظة والتأمل والتلمس عن كل تفصيل أو اطناب أو تنظير. ومن هذه النصوص تشتق نصوص الانطلاق بالنسبة للدرس اللغوي وتقدم هذه النصوص بمعدل نصين في كل وحدة. ويشترط فيها:

- ارتباطها بالمجال الدراسي ارتباطا وثيقا؛
- تنويعها في المستوى الدراسي الواحد: إخبارية، وصفية، سردية، توجيهية، تفسيرية، حجاجية؛

تضمنها الظواهر اللغوية المبرمجة دون تكلف أو تصنع؛

- اعتماد مضامين معرفية تناسب النمو العقلي والنفسي والوجداني للمتعلمين والمتعلمات؛
- ترويج مواقف وقيم إنسانية واجتماعية وثقافية ودينية منسجمة مع الاختيارات القيمية للمنهاج؛
- توظيف نصوص تتراوح ما بين 350 و400 كلمة؛ -
- ضبط جميع النصوص بالشكل التام مع تفادي وضع الحركة القصيرة على حرف متبوع بحركة طويلة.

ب- النصوص المسترسلة: هي نصوص قرائية تهدف إلى:

أ- تعويد المتعلمات والمتعلمين على القراءة الذاتية التي يعتمدون فيها علة أنفسهم بإرشاد المعلم وتوجيهه؛

ب- تحبيب قراءة الموضوعات المتسلسلة خارج المدرسة: قصة، مسرحية... وتنمية رغبة المتعلمات والمتعلمين في هذه القراءة التي يشعرون معها باللذة والإفادة من قراءة المواضيع الني تتطلب وقتا وتفكيرا وتتجاوز مرحلة الاقتصار على قراءة النصوص القصيرة المشروحة، إلى قراءة كتاب ذي موضوع واحج؛

ج- تدريب المتعلمات والمتعلمين على استغلال أوقات فراغهم في قراءة الكتب المناسبة لمستوياتهم قصد توسيع أفق تفكيرهم وتركيز معلوماتهم وتحسين أساليبهم الإنشائية، عن طريق التأثر بما يقرأون من كتب.

وتخضع النصوص المسترسلة لمعايير اختيار النصوص الوظيفية نفسها، مع مراعاة ما يأتي:

- من حيث الشكل: هي نصوص طويلة نسبيا مقارنة بالنصوص الوظيفية (ما بين 500 و600 كلمة)، وقابلة للتجزيء إلى أربعة أجزاء تبعا لأسابيع بناء التعلمات في الوحدة.

- من حيث المضمون: تقدم في صيغة نصوص نثرية أدبية (قصة، مسرحية، سيرة ذاتية...) أو إخبارية معلوماتية، وتعتمد في الغالب أسلوبا فنيا فيه إثارة وتسلسل، وتهدف إلى خلق نفس طويل للقراءة لدى المتعلمات والمتعلمين، وتحبيبها إليهم، وتدفعهم إلى مساءلة المقروء والبحث عن العلاقات بني الأفكار.



ج- النصوص الشعرية: مثلما ترتبط الهندسة التربوية بالتصميم لأنشطة التعلم من حيث أهدافها ومحتوياتها، فإنه يرتبط كذلك بمجال تنفيذ هذه الأنشطة وتدبيرها، إذ أضحى التنفيذ في التصور البيداغوجي المعاصر يقوم على أساس ممارسة واعية تستحضر التأمل والتفكير في كل خطوة من خطواتها، وفي كل عنصر من عناصرها.

- اعتماد نص شعري واحد مواكب لكل وحدة دراسية؛
- الارتباط بمجال الوحدة الدراسية دون تصنع أو تكلف؛
- التميز بإيقاع موسيقي وبالقابلية للإنشاد والترنم؛
- الاشتمال على قيم ومضامين إنسانية ملائمة لميول المتعلمات والمتعلمين واهتماماتهم ومنسجمة مع اختيارات المنهاج؛
- تراوح عدد أبيات النص الشعري ما بين 8 و14 بيتا (القصيدة العمودية)، وما بين 15 و25 سطرا (القصيدة الحرة)، مع مراعاة نوع من التدرج تبعا لطبيعة النص الشعري والمجال المستهدف في كل مستوى.

د- النصوص السماعية: الاستماع تقنية تربوية تستعمل في مجالات التعليم، لتقوية القدرات العقلية، وصقل المواهب، وتنمية الذكاء، واكتساب المعلومات. وحسن السماع، والقدرة على الاستيعاب وسيلة من وسائل التواصل المهمة في التكوين والتثقيف. ويشترط فيها الأمور الآتية:

- ارتباطها بالمجال الدراسي ارتباطا وثيقا؛
- تنويعها من خلال الانفتاح على أنواع أخرى من النصوص: نص سري، نص وثائقي، نص إخباري، نص حواري...
- مراعاة انسجام النصوص السماعية مع منطوق الكفاية في تنصيصها على إنتاج نصوص شفهية يغلب عليها طابع السرد والإخبار والوصف والتوجيه والتفسير والحجاج؛
- تراوح عدد كلمات النص بين 280 و300 كلمة بالنسبة للسنة السادسة؛
- مراعاة انسجام الصور والمشاهد المدرجة بكتاب المتعلم(ة)، مع النص السماعي المدرج بدليل الأستاذ(ة)؛
- تنويع الصور والمشاهد والمعينات الرقمية بما ينسجم ومضمون النص السماعي، وبما يتوافق والتدرج المنهجي لتقدميه.

▪ **استنتاج:** تتعدد النصوص القرائية تعدد القراء إذ نجد النموذجي، والخبير، والمقصود، والضمني ...ليبقى لكن النظريات التربوية المعاصرة رجحت كافة القارئ الخبير والسريع: فكونه خبيرا هذا يعني أنه "يسعى باستمرار إلى إخصاب مضامين النصوص، وتوسيع دائرة المعلومات التي تنطوي عليها، هادفا



إلى اعتبار النص وثيقة للأفكار والأحاسيس التي تنقلها اللغة، وتمريرها عبر مسالكها الوعرة مساربها الضيقة"[14]. أما السرعة فلأنها من الأمور المطلوبة في عصرنا الذي يتميز بهذه الصفة في ظل الانفجار المعلوماتي والتكنولوجي. إن القراءة السريعة:

- توفر الجهد والطاقة للمتعلم(ة)؛
- تنمي ثقة المتعلم(ة) في نفسه؛
- تجعل المتعلم(ة) أكثر كفاءة في إنجاز أعماله؛
- تجعل قراراته أكثر فاعلية؛
- تجعله أكثر ثباتا في مواجهة الأزمات والضغوط؛
- تزيد من فهمه وإدراكه للأمور؛
- تجعله عضوا بارزا وفعالا في فريق عمله؛
- تجعله أكثر دقة وذكاء وبديهة؛
- تزيد من قدرته على تحمل المسؤولية...

لكن رغم أهمية مهارة القراءة في التحصيل الدراسي، فقد أثبتت الدراسات تراجعها، خصوصا إذا نظرنا إلى الوقت الذي يقضيه المتعلم(ة) أمام الكتب المدرسية الورقية أو المراجع العلمية المطبوعة لتنبثق فكرة تحويل تلك الكتب المدرسية إلى نسخ إلكترونية تسهل عليهم البحث واسترجاع المعلومات وعلى هذا الأساس ظهر الكتاب الإلكتروني، بدلا من الكتاب الورقي المطبوع، والقراءة الرقمية بدلا من القراءة الورقية التي تتم عبر الأقراص المدمجة أو صفحات الإنترنيت، أو أي مصدر رقمي على الحاسوب أو على الشبكة العنكبوتية. وهذا يتطلب هندسة دقيقة للطرائق والتقنيات والوسائل التي ستوظف في الإنجاز. فكيف تمت هذه الهندسة؟

2- الهندسة البيداغوجية لمكون القراءة بالمستوى السادس من التعليم الابتدائي:

يتم التركيز في المستوى السادس "على ثلاثة أنواع من النصوص القرائية، وهي: النصوص الوظيفية، والنصوص الشعرية، والنصوص المسترسلة امتدادا لما هو معمول به في المستوى الرابع والخامس، حيث تدبر الأنشطة القرائية في أربع حصص أسبوعيا تبعا لما يأتي:

1. يستثمر نص وظيفي واحد في ثلاث حصص في الأسابيع الثلاثة الأولى للوحدة؛
2. يستثمر نص شعري واحد في ثلاث حصص في الأسبوع الرابع من كل وحدة؛
3. تخصص الحصة الرابعة من كل أسبوع من الأسابيع الأربعة للنص المسترسل؛
4. يراعى الجانب الوظيفي للغة في تنمية مهارات القراءة؛



5. يراعى تنوع طبيعة النصوص الوظيفية: السردية والإخبارية والوصفية والتوجيهية والتفسيرية والحجاجية؛

6. يراعى الانسجام بني طبيعة النصوص وخصوصية المجالات المستهدفة في كل مستوى على حدة؛

7. يراعى الإطار المرجعي للتقويم والدعم في الأسبوع الخامس من كل وحدة؛

8. يدرج نص تكميلى للمطالعة بغرض الإغناء والإثراء والدعم، مع مراعاة تشجيع المتعلمات والمتعلمين على القراءة الذاتية والمطالعة الحرة باستثمار ركن القراءة في الفصول الدراسية أو مكتبة المدرسة أو فضاءات أخرى مناسبة؛

9. يستثمر الدرس القرائي في التدريب على استراتيجيات الفهم الخاصة بالمفردات: خريطة الكلمة وعائلة الكلمة (الاشتقاق)، وشبكة المفردات، والمعاني المتعددة، ومفاتيح السياق، والصفة المضافة، فضلا عن التحسيس باستعمال القاموس؛

10. تستثمر استراتيجيات الفهم القرائي تبعا لمراحلها الثلاث (مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة) مع التركيز على مهارات الفهم العليا من تحليل وتركيب ونقد وتأويل وإبداع؛

11. تُعطى أهمية أكثر لتحليل عناصر النصوص والكشف عن القيم والاتجاهات التي تتضمنها وإبداء الرأي فيها؛

12. يستثمر النص الوظيفي على مستوى المعجم والأساليب والظواهر اللغوية المختلفة، وعلى مستوى إنماء الكفاية الشفهية والكتابية من خلال أنشطة تواصلية مماثلة ودالة خدمة لتكامل المهارات اللغوية؛

13. يستثمر النص الشعري في تحقيق الأهداف القرائية العامة وتنمية مهارات الإنشاد والتذوق الفني والأدبي لدى المتعلمات والمتعلمين بحسب ما يلائم مستوى نموهم العقلي والانفعالي؛

14. يقدم نص مسترسل واحد في الوحدة، ويقسم إلى أربعة أجزاء تخصص لتنمية مهارات الفهم والتحليل والتركيب والتقويم واستثمار المقروء .واعتبارا لأهمية الممارسة القرائية في المستويات الثالثة العليا يشترط في تعامل المتعلم (ة) مع مختلف هذه النصوص تمكنه من القراءة بطالقة وبناء المعنى بتوظيف استراتيجيات المفردات والفهم القرائي، إضافة إلى التحليل والتركيب وإبداء الرأي في المقروء، دون إغفال المهارات التي تركز عليها الدراسة الدولية لقياس التقدم في القراءة بالعامل PIRLS والإطار المرجعي المحدد للقراءة الذي سبقت الإشارة إليه؛



15. تخصص فترة للمطالعة الحرة، والقراءة الإثرائية، لتدريب المتعلمات والمتعلمين وتعويدهم على القراءة الذاتية للقصص والكتب والمجلات المناسبة لهم، بما في ذلك الوسائط الحديثة كالأقراص المدمجة والأنترنيت، واستثمار ذلك علة مستوى المعجم والأساليب والمعارف المختلفة والقيم المروجة خدمة لمطلب القراءة الذاتية باعتباره فرصة لتوظيف الاستراتيجيات المكتسبة في مختلف لحظات القراءة، واستشرافا لمطالب التعامل مع درس المؤلفات في مرحلتي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي.

ومن الأهداف التي يصبو هذا النشاط إلى تحقيقها ما يأتي:

- تعويد المتعلم(ة) على القراءة والمطالعة.
- تعريفه بأنماط الكتب وأنواعها.
- تأهيله للبحث التكميلي، والاتصال بمصادر المعلومات.
- تدريبه على مهارة القراءة المنظمة.
- تعويده على متابعة البرامج الإعلامية الهادفة.
- تعليمه كيف يعد تقارير عام يقرؤه –تعليمه كيف يعرض ويناقش ما قرأه .من الأفضل أن ينظم هذا النشاط ويوجه نحو تحقيق الأهداف المحددة، وهو ما يستدعي الاعتماد على برمجة منظمة وتدبير محكم"[15].

الأسبوع	الوحدة الأولى: حضارات كونية
الأول	النص الوظيفي: الحضارة المغربية الأندلسية النص المسترسل: السلوك المتحضر النص السماعي: أثر اليهود المغاربة في الحضارة المغربية
الثاني	النص الوظيفي: بلاد الصين
الثالث	النص الوظيفي: الألعاب الأولمبية عند الإغريق النص السماعي: القاهر
الرابع	النص الشعري: مجد وحضارة
الخامس	نص للمطالعة: الحضارة المعاصرة وليدة الحضارات القديمة

الأسبوع	الوحدة الرابعة: الطاقة في حياتنا
الأول	النص الوظيفي: مصادر الطاقة النص المسترسل: طفل يحاور الشمس النص السماعي: مصادر الطاقة الجديدة
الثاني	النص الوظيفي: المحطة الحرارية نور
الثالث	النص الوظيفي: الطاقة النووية النص السماعي: القطار بين الأمس واليوم
الرابع	النص الشعري: قطار البخار
الخامس	نص للمطالعة: تاريخ الطاقة الريحية

الأسبوع	الوحدة الثانية: المواطنة والسلوك المدني
الأول	النص الوظيفي: المواطنة وشروطها النص المسترسل: زواج الطفلة عزوزة النص السماعي: درس في المواطنة
الثاني	النص الوظيفي: موقف نبيل
الثالث	النص الوظيفي: السلوك المدني النص السماعي: تعاون مثمر
الرابع	النص الشعري: حب الوطن
الخامس	نص للمطالعة: التسامح والتعايش
الأسبوع	الوحدة الثالثة: العلم والتكنولوجيا
الأول	النص الوظيفي: في ظل الثورة الرقمية النص المسترسل: صديقنا الوفي النص السماعي: تكنولوجيا الاتصال
الثاني	النص الوظيفي: مدينة المستقبل
الثالث	النص الوظيفي: الهاتف الذكي النص السماعي: سيارة المستقبل
الرابع	النص الشعري: مركب السماء
الخامس	نص للمطالعة: الحاسوب والثورة العلمية والتكنولوجية

الأسبوع	الوحدة الخامسة: حضارات كونية
الأول	النص الوظيفي: متى يعود ساعي البريد؟ النص المسترسل: مواجهة الوباء النص السماعي: رسالة مهاجر
الثاني	النص الوظيفي: التزايد السكاني وتدهور البيئة
الثالث	النص الوظيفي: كورونا تدق الجرس النص السماعي: العالم وتحديات البطالة
الرابع	النص الشعري: أنشودة المهاجر
الخامس	نص للمطالعة: تحديات التكيف مع التغيرات المناخية
الأسبوع	الوحدة السادسة: حضارات كونية
الأول	النص الوظيفي: الفنون الجميلة النص المسترسل: الموسيقي المبدع النص السماعي: الفنون
الثاني	النص الوظيفي: رقصات شعبية
الثالث	النص الوظيفي: زيارة متحف اللوفر النص السماعي: كيف تعلمتُ الرسم؟
الرابع	النص الشعري: الفن والإنسان
الخامس	نص للمطالعة: الموسيقى العبرية المغربية

2. أهداف وأهمية إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثرها في تدريس مادة اللغة العربية:

أ) الأهداف: يسهم إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تريس اللغة العربية في تحقيق مجموعة من الأهداف، وسنقتصر على تلك الواردة في الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهي:

- تحسين مستوى المتعلم في مادة اللغة العربية على مستوى القيم والإدراك الحسي للمفاهيم المجردة، حيث تقوم الرسوم التوضيحية والأشكال على سبيل المثال بدور هام في توضيح اللغة المكتوبة للمتعلم. كما تساهم البرامج في تبسيط القواعد وتقديمها في قالب سلس؛
- توفير تعلم لغوي نشيط وممتع يثير التفكير، ويشبع ميول المتعلم، مما ينعكس إيجابا على فهم الدروس اللغوية النظرية، وترسيخ أثرها في الأذهان لفترة أطول؛
- إنماء كفايات التواصل الكتابي ذات الصلة بمحيط المتعلم؛
- تطوير كفايات المقارنة والتحليل والتركيب؛
- منح المتعلم فرصة التعلم الذاتي والتفاعلي الهادف، خاصة في دروس علوم اللغة، كتعلم تنسيق الجمل والكلمات، وتنمية سرعة القراءة وجودتها وتجهيز الوثائق وغيرها؛
- رفع قدرة المتعلم في تحويل معرفته اللغوية من شكل إلى آخر، حسب الحاجة أو الموقف التعلمي؛
- تحقيق الأهداف التعليمية بوقت وإمكانات أقل، والاستفادة من الموارد الرقمية المتوفرة (تطبيقات رقمية للكتابة الآلية للنصوص المقروءة، واكتشاف الأخطاء اللغوية في النصوص وتصحيحها وشكل النصوص غير المشكولة وغير دلك من البرامج والتطبيقات البرمجية الخادمة للمادة)؛
- تنمية قدرات المتعلمات والمتعلمين الإبداعية والابتكارية، خاصة في مكون التعبير والإنشاء؛
- مساعدة المتعلمات والمتعلمين على تجاوز صعوبات تعلم المهارات اللغوية، خاصة منها المهارات القرائية والتحليلية والتعبيرية (عن طريق الاستفادة من الوسائل التكنولوجيا المتقدمة، من قبيل المخابر اللغوية والحاسوب اللغوي الحديث والبرمجيات والتطبيقات الخادمة اخذه المهارات...)؛
- تطوير تدريس المادة من خلال تحسين طرق التدريس والتعلم الراهنة، وتعزيز التعلم الذاتي وحسن تدبير الزمن التعليمي، وترشيد الموارد والمجهودات، وتحقيق الجودة المنشودة.

ب) الأهمية: إن الطرق الحديثة المعتمدة في تدريس اللغات الحية عبر المعمور تستفيد من الإمكانات الكبيرة والفوائد الجمة التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصال، فاستعمال هذه التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية يسهل على المدرسة والمدرس:



– العمل التفاعلي، خاصة في مكوني علوم اللغة والتعبير والإنشاء، عبر توظيف البرمجيات اللغوية التفاعلية في اكتساب وتقويم القواعد النحوية، وإجراء التطبيقات بسلاسة وموضوعية، وكذا المدونات المفتوحة المصدر التي تتيح مجالا أرحب للتعبير ولتبادل الأفكار، واكتساب المهارات الإنشائية وصقل المواهب الناشئة في الكتابة والتأليف؛

– العمل على مشروع لغوي متكامل كمشروع: قراءة وتلخيص مائة قصة وقصة؛

– تكوين مجموعات عمل منسجمة ومتكاملة، تتغير بتغير الكفايات والمهارات اللغوية المستهدفة؛

– إمكانية إنجاز العمليات التقويمية المتعلقة بمكون علوم اللغة (الدرس اللغوي) آنيا وبسلاسة ودقة عالية مع اقتصاد في الجهد والوقت؛

– بناء عمليات التعلم بصفة مرشد ووسيط ومرجع؛

– شد انتباه المتعلمين وضمان مشاركة تفاعلية أمثل، في تحليل النصوص وبناء الدروس اللغوية...

– تنمية المهارات اللغوية للمتعلمات والمتعلمين (الاستماع –التعبير الشفهي –التعبير الكتابي – قراءة النصوص) بشكل عصري يتماشى مع ما توفره الوسائل والموارد الرقمية من مصادر معلومات متجددة (كتب إلكترونية –موسوعات ومعاجم لغوية –قواعد بيانات نحوية –برامج لغوية تقويمية...) ومع ما يتطلبه محيط المتعلم–عامة– وسوق الشغل– على وجه الخصوص–؛

– الاستفادة العملية الواسعة من التقنيات الحديثة التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها المختلفة، كالمعالجة الآلية للنصوص، البحث الفوري عن معاني الألفاظ والمصطلحات التدقيق النحوي والصرفي والإملائي، الإعراب الآلي، البحث البيبليوغرافي، تصنيف الدواوين والمؤلفات استعراض فهارس المكتبات وتراجم الشعراء والأدباء، تشكيل النص آليا، التلخيص الطي يعتمد على الفهم العميق للنص وغيرها من التقنيات المعلوماتية الرائدة.[16]

3. نحو كتاب إلكتروني لتدريس درس القراءة بالمستوى السادس من التعليم الابتدائي:

لقد حظيت الكتب الإلكترونية بترحيب المتعلمين والأساتذة والباحثين الجامعيين على حد سواء لأنها هيأت لهم السبل للوصول إلى المعرفة قبل أن يرتد إليم طرفهم. هذا الأمر يجعل النص المدرسي المقروء بين المعاينة والقراءة على حد تعبير سعيد يقطين الذي قال: "والقراءة عملية خطية عمودية، إما المعاينة فإنها قراءة أخرى لأنها تعتمد الترحال الأفقي في جسد البنيات النصية، أو العقد، عن طريق الروابط التي تجعلنا نتحرك في فضاء النص"[17].



أ. **الموارد الرقمية الخاصة بمكون القراءة في البوابة الرقمية** taalimtice.ma:

من الركائز الأساسية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم إعداد وإنتاج مضامين رقمية موافقة للمناهج والمقررات الدراسية في كل المستويات، إلا أن منظومتنا التربوية، وللأسف الشديد، تستورد الجزء الأكبر من تلك الموارد الرقمية البيداغوجية. ومن أجل تدارك النقص الحاصل، سارعت الوزارة الوصية مؤخرا إلى تنظيم مباريات على المستوى الوطني للابتكار البيداغوجي وإنتاج الموارد الرقمية.

لكن رغم هذا كله، لا نجد في الموقعٍ www.taalimtice.ma أي مورد خاص بمكون القراءة موجه للمستوى السادس، ضاربة عرض الحائط كل ما توصلت به الأبحاث التربوية التي اتفقت وبدون استثناء على أن القراءة هي المهارة الأحق بالتركيز؛ لكونها ركيزة أساسية في تعليم اللغة العربية، ومحورا رئيسا تقوم عليه المهارات الأخرى (الاستماع، التحدث، الكتابة..) وكذا المواد والبرامج التعليمية الأخرى. وليس هذا فقط، بل يعد إتقانها أحد العوامل المهمة للتفوق والنجاح في جميع المكونات والدروس. أما الموارد الرقمية المتعلقة بتدريس اللغة العربية بالمستوى الابتدائي، إن نقل كلها، لا تتوافق مع المعايير التي وضعها المختبر الوطني للموارد الرقمي:

- **على مستوى المعايير التقنية** Critères techniques:

– التثبيت Instalacion: أن يكون المورد سهل التثبيت وفق مراحل محدودة؛

– التوافق Compatibilité: أن يشتغل المورد الرقمي التربوي بشكل سليم على نظام الاشتغال المعني (Windows, Macos, Android) ؛

– الوظيفية Fonctionnalité: أن تؤدي جميع مكونات المورد الرقمي وظيفتها بشكل جيد وبدون خلل تقني.

- **على مستوى القيمة والحقوق** Critères de valeurs et de droits:

– احترام محتوياته للقيم الدينية والوطنية والمبادئ الثابتة المتعارف عليها وطنيا ودوليا؛

– احترام محتوياته لحقوق المؤلفين طبقا للأحكام التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل.

- **على المستوى البيداغوجي** Critères pédagogiques:

– احترام محتويات المورد للتوجيهات التربوية الرسمية والمناهج الدراسية؛

– سلامة محتوياته من الأخطاء اللغوية والمعرفية؛

– إضفاء قيمة مضافة بالنسبة للوسائل التعليمية التقليدية؛

– غنى المورد بالأنشطة التفاعلية.

- **على مستوى التصميم والواجهة** Critères ergonomiques:

– الملاءمة Relevance: أن يكون تصميم الوجيهيات ملائما لخصائص الفئة المستهدفة؛



– التجانس Homogénité: أن تكون مكونات المورد الرقمي متجانسة وذات تناغم فني ومنطقي من أجل تيسير استعماله؛

– التوجيه Guidage: أن يعمل المرد الرقمي على توجيه المستخدم نحو المطلوب بطريقة واضحة وفعالة؛

– عبء العمل Charge du travail: أن تعمل العناصر المكونة للواجهة على اختزال المراحل أمام الفئة المستهدفة بشكل فعال وجيد لإنجاز المطلوب.

ب. تصور لكتاب إلكتروني لتدريس مكون القراءة للمستوى من التعليم الابتدائي:

▪ التعريف بالبرنامج PageFlip Reader: هو برنامج مجاني وموثوق به لعرض مستندات 3DP والتفاعل معها بشكل موثوق (والذي تم إنشاؤه بواسطة / 3D PageFlip Standard Professional) عبر الأنظمة الأساسية والأجهزة مثل الكمبيوتر الشخصي والروبوت (ماك، إصدار iOS سيكون متاحا في المستقبل). قم بتثبيت قارئ 3D PageFlip المجاني لنظام Android للعمل مع كتب 3DP على جهازك اللوحي أو هاتفك الذي يعمل بنظام Android. يمكنك الوصول بسهولة إلى مجموعة واسعة من كتب التقليب وإدارتها ومشاركتها باستخدام ميزة الشرائح.

أ. لماذا نشر PDF إلى flipbook بتنسيق 3DP؟[18]

1. DP3 هو تنسيق flipbook محدد مصمم لقراءة D flipbook3 مريحة على منصات مختلفة مثل الكمبيوتر الشخصي وMac وiOS وAndroi. إذا كنت ترغب في نشر flipbook للقراءة عبر الهاتف المحمول، فيمكنك اختيار تنسيق 3DP. ثم ما عليك القيام به هو تثبيت 3D PageFlip Reader على هاتفك.

2. إذا كنت ترغب في مشاركة flipbook عبر البريد الإلكتروني، فمن الأفضل اختيار تنسيق 3DP بدلا من EXE. لن تسمح لك معظم برامج البريد الإلكتروني بإرسال EXE عبر البريد الإلكتروني نظرا للنظر في مخاطر الأمان. يمكن أن تحتوي الملفات القابلة للتنفيذ على فيروسات وبرامج ضارة. وEXE هو نوع من الملفات القابلة للتنفيذ ومعظم برامج البريد الإلكتروني وخدمات البريد الإلكتروني عبر الإنترنت تقيد أو تمنع إرسال واستقبال هذه المرفقات. ستكون تقنية 3DP حلا جديدا بدلا من EXE لمشاركة البريد الإلكتروني. لا داعي للقلق بشأن المخاطر الأمنية وما إذا كان يمكن إرسالها عبر البريد الإلكتروني أم لا. وإذا كنت بحاجة إلى تحويل PDF إلى كتاب التقليب فلاش ثلاثي الأبعاد، يرجى الاطلاع على: 3D PageFlip Professional أو 3D PageFlip_Standard، وسوف يساعدك على إنشاء فليب بوك بتنسيق HTML وZIP وEXE و3DP للقراءة عبر الإنترنت وغير متصل.



- **المراحل الأساسية لإنشاء الكتاب الإلكتروني:**

المرحلة الأولى: من خلال البرنامج يتم إنشاء مشروع جديد باستخدام الملف السابق إنشاؤه وحفظه بالنسق PDF.

المرحلة الثانية: يتم إجراء الإعدادات الخاصة بالكتاب الإلكتروني من خلال إضافة شريط أدوات التحكم، وخلفية الكتاب، وكلمة سر الكتاب، وغيرها من الإعدادات.

المرحلة الثالثة: يتم تحرير صفحات الكتاب لإضافة مقاطع الفيديو، والعروض التقديمية، وغيرها من مكونات الكتاب الإلكتروني.

وتجدر الإشارة إلى أنه بعد الانتهاء من كل الخطوات السابقة في مرحلة التخطيط للإنتاج، يتم البدء في الإنتاج الفعلي للكتاب المعزز من خلال برنامج Adob InDesihn، الطي يراعي تسلسل الصفحات التقنية وذلك وفق محتوى الأنشطة المعد سابقا والمحدد لصفحات الكتاب الإلكتروني.

- **مواصفات وتصميم المحتوى (النص الوظيفي للمستوى السادس من التعليم الابتدائي: في ظل الثورة الرقمية):**

أصبح نجاح المؤسسات مرتبط بقدرتها على بناء ونشر محتواها الرقمي، خاصة في عصر الاقتصاد المعرفي لخدمة عملياتها. ومن بين هذه المؤسسات مؤسسات التربية والتكوين خاصة مع ظهور التعليم الإلكتروني وتميزه عن التعليم التقليدي بكتبه الورقية المطبوعة.

وعلى هذا الأساس، تأسس هذا النموذج المصغر لما يجب أن يكون عليه الكتاب الإلكتروني للمدرسة المغربية، وقد وقع الاختيار على مهارة القراءة أولا لأهميتها كما أشرنا إلى ذلك آنفا، وثانيا لأننا لم نعثر على برنامج أو مرود رقمي في المنصة التي خصصتها الوزارة الوصية على القطاع للتعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي.

– **الوحدة الثالثة** **المجال: اَلْعِلْمُ وَالتِّكْنولوجِيا**

أَهْدافُ الْوَحْدَةِ:

- أَنْ أَقْرَأَ النُّصوصَ بِطَلاقَةٍ، وَأُنَمِّي قُدْرَتي عَلى فَهْمِها.
- أَنْ أَتَعَرَّفَ الْمُسْتَجَدّاتِ الْعِلْمِيَّةَ وَالتِّكْنولوجِيا وَسُبُلَ تَوْظيفِها خِدْمَةً لِلْإِنْسانِيَّةِ.
- أَنْ أُدَعِّمَ مَهاراتي في التَّواصُلِ الشَّفَهِيِّ؛ وَأَنْ أَسْتَثْمِرُ الظَّواهِرَ اللُّغَوِيَّةَ.
- أَنْ أُنْجِزَ مَشْروعَ الْوَحْدَةِ، وَمَوْضوعُهُ التِّكْنولوجِيا: فَوائِدُها واسْتِعْمالاتُها.

مُكَوِّنُ الْقِراءَةِ:

– اَلنُّصوصُ الْوَظيفِيَّةُ: 1) في ظِلِّ الثَّوْرَةِ الرَّقْمِيَّةِ. 2) مَدينَةُ الْمُسْتَقْبَلِ. 3) اَلْهاتِفُ الذَّكِيُّ.

– اَلنَّصُّ الشِّعْرِيُّ: مَرْكَبُ السَّماءِ.



– اَلنَّصُّ الْمُسْتَرْسَلُ: صَديقُنا الْوَفِيُّ

– اَلنَّصّانِ السَّمَاعِيّانِ: 1) تِكْنولوجِيا الْإِتِّصال. 1) سَيَّارَةُ الْمُسْتَقْبَلِ.

– نَصُّ الْمُطالَعَةِ : اَلْحاسوبُ وَالثَّوْرَةُ الْعِلْمِيَّةُ وَالتِّكْنولوجِيَّةُ.

أ. واجهة الكتاب (غلافه): وهو نسخة طبق الأصل للكتاب الورقي؛ حيث يتضمن اسم الكتاب (منار اللغة العربية) والمستوى الدراسي (المستوى السادس من التعليم الابتدائي، إضافة إلى كل من الطبعة والمؤلفين.

- **الخطوات المنهجية الخاصة باستعمال كتابي الإلكتروني واستثماره:**

القراءة الوظيفية	القراءة الشعرية	القراءة المسترسلة
- أتهيأ للقراءة - ألاحظ وأتوقع؛ - أقرأ النص؛ - أنمي معجمي؛ - أفهم؛ - أحلل؛ - أركب؛ - أقوم؛ - أستثمر.	- أتهيأ للقراءة؛ - ألاحظ وأتوقع؛ - أقرأ النص؛ - التعريف بالشاعر؛ - شروح لغوية؛ - أفهم وأحلل؛ - أركب وأتذوق.	- أتذكر؛ - أفهم؛ - أحلل؛ - أركب؛ - أقوم.

في إطار مواكبة الأستاذ للمتعلمات والمتعلمين وتتبع مدى اكتسابهم للمهارات القرائية، ومدى اعتمامهم وإقبالهم عليها، سواء داخل المدرسة أو خارجها، يتعين عليه أن يستعمل مجموعة من البطاقات التي تيسر له عملية التشخيص والتتبع بكيفية دقيقة ومتواصلة، وأن يعيد النظر بشكل مستمر في مختلف الاستراتيجيات التي يوظفها وكذا طرائق العمل التي ينهجها.

خاتمة:

يشهد تعليم اللغة العربية وتعلمها طلبا وإقبالا متزايدا في مختلف دول العالم، ويواجه في الوقت ذاته عددا من المشكلات والصعوبات التي تؤثر سلبا في نجاح العملية التعليمية التعلمية، ما يستوجب تضافر الجهود لحل المشكلات وتذليل الصعوبات.



وإن انتشار الوسائط الإلكترونية الحديثة بما وفرته من الحواسيب المتنقلة، والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، والمدونات اللغوية، ومواقع اللغة العربية المتخصصة في الشبكة العنكبوتية يمكن جعلها أهم الوسائل المساعدة في التغلب على تلك المشكلات.

وعليه فإن تطويع تلك الوسائط والتقنيات ودمجها في العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة المغربية ضرورة عصرية تساعد على زيادة الدافعية نحو عملية التعلم؛ لأنها أصبحت جزءا من حياة المتعلمات والمتعلمين من جانب، وتحاكي واقع العصر وتنسجم مع متطلباته من جانب آخر.

ويشكل مكون القراءة في السنة السادسة مدخلا أساسيا لتعليم اللغة العربية وتعلمها، ويحظى بغلاف زماني مهم مقارنة مع باقي مكونات مادة اللغة العربية. وفي إطار مواكبة المتعلمات والمتعلمين وتتبع مدى اكتسابهم لمهاراته (مكون القراءة)، ومدى اهتمامهم وإقبالهم عليها– سواء داخل الفصل أو خارجه– يتعين على الأستاذ(ة) أن يستعمل مجموعة من البطاقات التي تيسر له عملية التشخيص والتتبع بكيفية دقيقة ومتواصلة، وأن يعيد النظر باستمرار في مختلف الاستراتيجيات التي يوظفها وطرائق العمل التي ينهجها.

ولتجاوز بعض العوائق التي تواجه المتعلم في اكتساب هذه المهارة، وضع المتخصصون برمجيات خاصة لتحديد مستوى القراءة، للنص الذي يستخدمه المتعلم(ة)، مثل القراءة السريعة التي بادرت إلى تمهير المتعلم(ة) من خلال دروسها الرقمية، بدءا من الحرف وانتهاء بالنص مرورا بالكلمة والجملة.

"ويمكن أن تتوافر بعض البرامج التي تساعد المتعلم(ة) على حفظ القصائد والأقوال، والأحاديث والنصوص، بأن يعرض النص وتمحى بعض الإيحاءات تدريجيا: أو تزويد يزود المتعلم(ة) بعد كل محو تدريجي بالإجابة الصحيحة، وللمساعدة على دقة الحفظ، وفهم المقروء، ويتوصل في نهاية البرنامج، إلى حفظ النص بأكمله، دون أي تلميح. وبذلك يكون قد أتقن مهارتي القراءة والحفظ بأيسر الطرق، وبأقل جهد ووقت، وبأسلوب مشوق ومحبب"[19].

▪ الهوامش والمراجع:

[1] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، م س، ص: 55-59.

[2] الفيروز آبادي (1952)، قاموس المحيط، مكتبة البابي، مصر، ط2، ج2، ص: 142.

[3] حسن، شحاتة، والنجار، زينب (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1 ص: 35.

[4] اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد (1999)، معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس عالم الكتب، القاهرة، ط2، ص: 249.

[5] سورة يوسف، الآية2.

[6] سورة القيامة، الآية 17.

[7] لويس معلوف (2003)، المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، بيروت- لبنان، ط4، ص: 23.

[8] السيد، محمود، أحمد (1988)، اللغة...تدريسا واكتسابا، دعر الفيصل الثقافية، الرياض، ط1، ص: 85.

[9] سورة العلق، الآيات 1-2-3-4-5.

[10] عبد الله علي مصطفى (2010)، مهارات اللغة العربية، جار المسيرة، عمان- الأردن، ط3، ص: 100.

[11] عبد الفتاح كيليطو (1986)، مساءلة القراءة، كتاب المنهجية في الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة معالم، دار توبقال الدار البيضاء، ص: 18.

[12] حمادي الموقت، اللغة العربية وتحديات التعلم الرقمي، (المرجع نفسه)، ص: 123.

[13] وزارة التربية الوطنية، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي – مديرية المناهج، يوليوز 2021، ص: 123.

[14] إدريس بلمليح (2000)، القراءة التفاعلية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، ص: 7.

[15] وزارة التربية الوطنية، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي – مديرية المناهج، يوليوز 2021، ص: 121 و122و123.

[16] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة اللغة العربية سلكي الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، ماي 2013، ص: 4-5-6.

[17] سعيد يقطين (2008)، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الأولى، ص: 125.

[18] Free 3D PageFlip Reader, read & email 3DP PDF to Flip Book with ease!

[19] اعتدال عثمان (1988)، إضاءة النص، جار الحداثة، الطبعة الأولى، ص: 107 (بتصرف).

▪ قائمة المراجع:

- القرآن الكريم
- إدريس بلمليح (2000)، القراءة التفاعلية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1.
- اعتدال عثمان (1988)، إضاءة النص، جار الحداثة، الطبعة الأولى.
- حسن شحاتة، ز.النجار، (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1.
- حمادي الموقت، اللغة العربية وتحديات التعلم الرقمي، (المرجع نفسه).
- سعيد يقطين (2008)، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط1.



- السيد، محمود، أحمد (1988)، اللغة...تدريسا واكتسابا، دعر الفيصل الثقافية، الرياض، ط1.
- عبد الفتاح كيليطو (1986)، مساءلة القراءة، كتاب المنهجية في الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة معالم، دار توبقال الدار البيضاء.
- عبد الله علي مصطفى (2010)، مهارات اللغة العربية، جار المسيرة، عمان– الأردن، ط3.
- الفيروز آبادي (1952)، قاموس المحيط، مكتبة البابي، مصر ، ط2، ج2.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد (1999)، معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2.
- لويس معلوف (2003)، المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، بيروت– لبنان، ط4.
- المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي – مديرية المناهج، يوليوز 2021.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة اللغة العربية سلكي الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، ماي 2013.
- Free 3D PageFlip Reader, read & email 3DP PDF to Flip Book with ease!



واقع التّكوين الجامعي وأثره في توجيه العملية التعليمية بالمدرسة الجزائرية حقل اللّغة العربية– أنموذجا

The reality of university training and its impact on the orientation of the educational process in the Algerian school - A Model.

أ.د. عبد القادر حمراني

جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف (الجزائر)

الملخص

تربط المدرسة بالجامعة علاقةٌ جدلية قائمة على الأخذ والعطاء، إذ لا سبيل إلى إصلاح إحداهما بمعزل عن الأخرى. فإذا كانت المدرسة تعتمد على خرّيجي الجامعة في تعليم أبنائها، فقد بات لزاما إعداد الطّالب الجامعي الذي هو معلّم الغد إعدادا سويا، يكفل له القيام بواجبه على أكمل وجه. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام كامن في مدى قدرة خرّيجي الجامعة على القيام بوظيفتهم التّعليمية المنوطة بهم لتحقيق التّحصيل العلمي اللاّزم للتلاميذ بالنظر إلى حصيلة الرّصيد العلمي والمعرفي المتحصّل عليه خلال الدّراسة؟ والنظر في مختلف المعوّقات التي تحول دون تكوينهم تكوينا سويا يكفل لهم حسن الأداء؟ للوقوف على حقيقة الأمر بخصوص هذه الإشكالات التي نراها علّة العلل في الحدّ من مردود الاستيعاب والتحصيل لدى المتمدرسين، تأتي هذه الورقة البحثية لسبر أغوار هذه العوائق الكابحة في ميدانها. وتسليط الضّوء على حقيقة الكفاية المعرفية التي يمتلكها الأساتذة المشرفون على تطبيق الفعل التّعليمي التّعلّمي في مادّة اللّغة العربية. وما يترتّب عن واقع حالهم من أثر على مستوى التّحصيل العلمي في التعليم ما قبل الجامعي.

الكلمات المفتاحية: التّحصيل العلمي، الرصيد المعرفي، الاستيعاب، الكفاية المعرفية، الفعل التعليمي.

Abstract

The school and the university have a dialectical relationship based on give and take because there is no way to reform one independently of the other. If the school relies on university graduates to educate its children, then it is necessary to properly prepare the university student, who is the teacher of tomorrow, to ensure that they fully perform their duty. The question that arises in this regard lies in the extent of the ability of university graduates to perform the educational function entrusted to them and to achieve the level of schooling necessary for students, taking into account the result of the scientific balance and knowledge obtained during their study. Additionally, we must consider the various obstacles

that prevent their training together to ensure their good performance. To uncover the truth about these issues, which we believe to be the cause of the ills that limit teachers' achievement of understanding and success, this research paper aims to explore the depths of these inhibiting obstacles in its field. It seeks to shed light on the reality of the cognitive competence possessed by the teachers involved in the act of teaching-learning in the subject of the Arabic language and the impact of their situation on the level of education achieved in pre-university training.

Key words: Academic success, cognitive balance, understanding, cognitive sufficiency, educational action.

المقدمة:

شهدت الجزائر في الآونة الأخيرة جملة من الإصلاحات المتعلّقة بالمسار التعليمي ومناهجه، حيث جدّدت مضامين المواد التعليمية وطرق تعلّمها استجابة لضرورة ملحّة، أملتها حركة التجديد في المعارف والتقنيات في خضمّ الأحداث العالمية المتسارعة من حولنا. وممّا لاشك فيه أنّ القدرة على الإصلاح والتجديد والتغيير نحو الأفضل ظاهرة صحية تنبئ عن الرغبة في مسايرة متطلبات العصر، ومواكبة مستجدّاته. إلاّ أنّ السؤال المطروح في هذا المجال كامن في مدى نجاعة مشروع الإصلاح الذي تبنته المدرسة الجزائرية؟ وما هرولت إليه الجامعة بعد ذلك لتخلع ثوب النظام العادي وترتدي زيّ ل، م، د (LMD)؟ ثم هل أنّ التغيير الحاصل في التعليم العالي هو امتداد طبيعي، واستلزام منطقي لما شهده قطاع التربية والتعليم. وأنّه سيعود عليه بالنّفع والفائدة، أم أنّ لكلٍّ وجهة هو مولّيها؟ وسيكون لهذا الشّرخ الحاصل بين التّعليم العالي والتعليم العامّ أثر سلبي يزيد من مأساة المدرسة الجزائرية التي احتوشتها المعوّقات من كلّ جانب. وعلى هذا الأساس وجب علينا النظر في طبيعة تكوين الأساتذة والمعلّمين الذين يمثّلون الحلقة الأبرز في المثلّث الديداكتيكي من منظور أنّ المدرسة الجزائرية تعتمد في تكوين تلامذتها على خرّيجي الجامعة الذين يتلقّون تكوينا علميا، يُفترض أنّه يؤهّلهم لتعليم المتمدرسين وفق ما تقتضيه المناهج الدّراسية الرّسمية. ولمّا كان المعلّم أهمّ عنصر في توجيه العملية التعليمية فإنّ السّؤال الذي يطرح نفسه في سياق هذه العلاقة القائمة على الأخذ والعطاء بين المدرسة والجامعة كامن في مدى قدرة خرّيجي الجامعة على القيام بوظيفتهم التّعليمية المنوطة بهم لتحقيق التّحصيل العلمي اللاّزم للتلاميذ بالنظر إلى حصيلة الرّصيد العلمي والمعرفي المتحصّل عليه خلال الدّراسة. وهل ما تلقّوه من تكوين في الجامعة يسمح لهم بتحقيق واجبهم على أكمل وجه؟ أم أنّ هناك معوّقات في تكوينهم تحول دون ذلك؟ للوقوف على حقيقة الأمر بخصوص هذه الإشكالات التي نراها علّة العلل في الحدّ من مردود الاستيعاب والتحصيل لدى المتمدرسين تأتي هذه الورقة البحثية لسبر أغوار هذه العوائق الكابحة في ميدانها. وتسليط الضّوء على حقيقة الكفاية المعرفية في حقل اللّغة العربية التي يمتلكها الأساتذة المشرفون على تطبيق

الفعل التّعليمي التّعلّمي في المدرسة. وما يترتّب عن واقع حالهم من تأثير على مستوى التّحصيل العلمي في التعليم ما قبل الجامعي.

- **عرض وتحليل:**

لقد سعت كافّة النظريات اللّسانية في مجال الاكتساب اللّغوي إلى تفسير العملية التعليمية التعلّمية بغية الوقوف على سبل تعزيز عملية امتلاك اللّغة مع وجوب الدّراية التّامّة بما يحول دون ذلك، والتنبّه إلى كلّ ما هو معرقل في بابه ومانع من تحقيق الهدف المنشود الذي من أجلّ ثمراته التمكّن من ثنائية الفهم والإفهام، من منظور أنّ اللّغة هي أداة للتفكير والتعبير والتواصل الفعّال المنوط بالقصد لذلك حدّها ابن جنّي(392هـ) بقوله:" إنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم."[1] وفي هذا ربط للوسيلة بالغاية التي أجمع أهل النّظر على أخذها بعين الاعتبار. ومن ثمّ قالوا:" هي عبارة المتكلّم عن مقصده... وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ من أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم."[2]

لاشك أنّ وضع أيّ تصوّر للنظام التعليمي الواجب اتّباعه في شكله ومحتواه يعتمد في الأساس على ما جدّ في حقل الدّراسات اللّسانية الحديثة وبخاصة ما توصلت إليه التعليمية (*Didactique*) بصفة عامّة، وتعليمية اللّغات (*Didactique des langues*) بصفة خاصّة التي أصبحت تمثّل " المجال المتوخّى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنّظرية اللّسانية، وذلك باستعمال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللّساني النظري في ترقية طرائق تعليمية اللّغات للنّاطقين بها، وغير الناطقين بها."[3] وقد غدا اهتمامها منصبّا على دراسة التفاعلات الحاصلة بين أقطاب المثلّث التّعليمي سعيا منها لإيجاد سبل كفيلة بتمكين المتعلّم من حيازة المعارف وإدراكها نظريا وتمثّلها تطبيقيا. وأصبحت هذه الأخيرة (التعليمية) تفد من تخصصات عدّة، تتظافر فيما بينها لتشكّل سندا محكما وقاعدة متينة، تعتمد عليها الأقطاب الرئيسة المكونة للعملية التعليمية. وهي في كل ذلك تسعى للإجابة عن جملة من التساؤلات المهمّة وهي:

1- لماذا نعلّم؟ لتحديد أهداف التّعليم ومراميه.
2- ماذا نعلّم ؟ لحصر مضامين المحتوى.
3- من نعلّم ؟ لمعرفة خصائص المتعلّم العقلية والنفسية.
4- كيف نعلّم؟ لتحديد الطريقة البيداغوجية الأمثل لتكريس الفعل التّعليمي التعلّمي.
5- ماذا يمكن أن نحقّق ؟ لوضع تصوّر دقيق للنتائج المتوقعة وتقويم مسار المنهاج.

إنّ الإجابة عن هذه الأسئلة إجابة علمية مدروسة، وتمثّلها في الواقع المعيش بشكل سليم هي غاية ما نصبو إليه ونتطلع إلى تحقيقه. لاشكّ أنّ هذه التّساؤلات متداخلة فيما بينها ومؤثّر بعضها في



بعض. وهي تتطلّب دراسة شاملة ومعمّقة لأطراف العملية التّعليمية. وتأخذ جهدا ووقتا كبيرين كما هو معلوم. غير أننا نحاول التركيز على أحد أعمدة المثلّث التّعليمي كونه عصب العملية التّعليمية، والموجّه الأساس لهذا الفعل القائم على الانتقاء والارتقاء في عملية البناء المعرفي.

يتفق أهل الذّكر والفكر على أنّ ترقية أيّة لغة وجعلها وظيفية في بابها، كي تكون لغة حياة في مختلف الميادين العلمية والعملية يتوقّف أساسا على التخطيط المحكم المدروس بعناية واقتدار من قبل أهل الاختصاص في برمجة هذه المادّة عبر مختلف أطوار التعليم مع الحرص الشّديد على التركيز على المواصفات النّوعية التي يجب أن يتحلّى بها القائمون عليها. ولن يتأتّى ذلك إلاّ بتكوين علميّ جادّ وهادف يؤهّلهم للقيام بواجبهم على أحسن وجه.

وقديما نبّه ابن خلدون إلى أهمية الدّور الذي يقوم به المعلّم في إنجاح العملية التعليمية، وذلك من خلال معرفته بأساليب التعليم، وعوامل التفهيم، والبصر بنفوس المتعلّمين ومستواهم، والأخذ بأيديهم والسير على قدر عقولهم. وبالجملة فهو يتكفّل بجانبين هامّين من جوانب التعليم هما: الجانب التحضيري للدّرس، وتهيئة الجوّ المناسب لإنجاحه. وكذا الجانب الفعلي الإنجازي المجسّد للدّرس في أرض الواقع. كما نبّه إلى ما يترتب عن ذلك إيجابا أو سلبا إن هو وعى رسالته وأحكم طريقته، أو فرّط فيها وجهل وسائلها. " فعلى قدر جودة التّعليم وملكة المعلّم يكون حذق المتعلّم في الصّناعة وحصول ملكته."[4] كونه الطرف الأساس في العملية التعليمية وما يترتب عن ذلك من نتائج وخيمة إن جهل رسالته وإلى هذا يشير أحمد شوقي قائلا:

وإذا المعلّم ساء لحظ بصيرة جاءت على يديه البصائر حولا

والتعليم عند ابن خلدون ليس كسائر الصناعات فهو يتطلّب مهارة عالية وحذقا كبيرا لذلك نجده يوجب إسناد هذه الوظيفة لمشاهير المعلّمين وفي هذا يقول:" ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة يفتقر إلى مشاهير المعلمين فيها معتبراً عند كل أهل أفق وجيل."[5] فعلى المعلّم أن يكون حذقا في توجيه المتعلّمين وجعلهم محور العملية التّعليمية ودفعهم إلى أن يكونوا في سعي دائم لتوظيف المهارات المكتسبة المختلفة باختلاف الأنشطة اللغوية. فالمتعلّم في المقاربة الحديثة يشكّل محور العملية التعليمية التعلّمية التي تتطلّب منه حسن الاستقبال والاستثمار لما يتعلّمه، بحيث يكون فاعلا منفعلا في الآن نفسه. إنّ زمن التلقين قد ولّى. وحلّ محلّه حسن التفاعل، ودافعية المبادرة التي تعني إسهام المتعلّم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا ممّا يقرأ ويسمع، مع توظيف مكتسباته القبلية.

إنّ التعلّم في جوهره هو سيرورة معرفية، يتمّ عبرها تنمية المكتسبات القبلية، وتحقيق مهارات جديدة، وكفايات مؤهّلة للتجاوب مع كافّة المستجدّات. والجدير بالذّكر أنّ التّعليم ليس كسائر الصناعات



فهو يتطلّب مهارة عالية وحذقا كبيرا لذلك وجب إسناد هذه الوظيفة إلى مشاهير المعلّمين كما يقول ابن خلدون وهو أمر معتبر عند كل أهل أفق وجيل.[6]

إنّ الاقتصار على إصلاح المناهج والكتب المدرسية لا يقدّم نتيجة ملموسة ما لم يُولَ المعلّم عناية كافية من شأنها أن تبصّره بخصائص بنية اللّغة العربية، ووظيفتها، وطرق تدريسها. فعلى سبيل المثال تثبت التحريات الميدانية أنّ جلّ المعلّمين لديهم قصور في فهم وظيفة النّحو، والهدف من تدريسه الأمر الذي أدّى بهم إلى ضعف في تعليم هذا النّشاط وسوء استثماره ضمن المقاربة النّصية التي عزّ تطبيقها بجدارة ميدانيا، مع العلم أنّ دراسة الطّالب للسانيات النصّ على سبيل المثال من شأنها أن تقرّبه من التحكّم في تطبيق المقاربة النّصية من منظور أنّ لسانيات النّص تعدّ سندا قويا في هذا المجال كونها تقوم على استثمار النّص وتحليله على مستويات عدّة، بالإضافة إلى التركيز على كلّ ما من شأنه أن يحقّق الترابط والانسجام في النّص خدمة لعملية التبليغ الفعّال، والتحليل اللّساني الهادف الذي يبصّر الدّارس بتمفصلات النّص وتماسك مكوّناته التركيبية، ومدلولاته المعنوية في إطار مقاصده البلاغية المتأرجحة بين كفّتي الإنتاج والتلقي.

لقد بات من الضّروري التفكير جدّيا في تكوين المعلّم قبل التفكير في إصلاح الكتاب المدرسي وتغيير المنهاج. إنّ تحديث الطّيارة أمر لا جدوى منه ما لم يتمّ إعداد الطّيار الماهر الذي يقودها بحكمة وتبصّر وفق ما تقتضيه أحوال الطقس المتقلّبة. فعلى الرّغم من المحاولات المتكرّرة لإصلاح المناهج والكتب إلاّ أنّ النتائج تبقى غير مشجّعة في الأغلب الأعمّ. ومردّ ذلك إلى أنّ الإصلاح كان أعرج الخطى يراعي جناحا، ويهمل جناحا آخر، لا يقلّ أهمية عن الأوّل. فالطّائر لا يحلّق إلاّ بجناحين اثنين. أقول هذا الكلام لا عن تخمين أو رجما بالغيب إنّما عن إدراك حقيقة مرّة لواقع معيش ينمّ عن جهل كبير بروح اللغة العربية لدى بعض المعلّمين. أمّا الأكفاء منهم فقليل ما هم. وعليه فالأجدر أن نصلح العين كي تكون بصيرة، لا قذى فيها، قبل أن نعدّ لها كتابا أو منهاجا تقرأه وهي ضريرة. إذ كيف يستقيم الظّلّ والعود أعوج.

إنّ الإجابة عن التساؤل الثّاني الخاصّ بالمادة التعليمية وما تتضمنه من معارف ومكتسبات من شأنها أن تحقق للطالب بناء معارفه بناء محكما ومتدرّجا تكون كلّ لبنة فيه سببا لما بعدها ونتيجة لما قبلها. وتتمّ عملية التناول فيه بطريقة حلزونية بحيث يكون الانتقال من الدائرة الضيقة نحو الدائرة الواسعة فالمتسعة التي يدقّ فيها مجال البحث والتخصص. ولا يكون هذا التخطيط صائبا ووجيها إلاّ إذا ضبطت وربطت فيه الغاية بالوسيلة، وسخرت الأسباب العلمية والعملية الكفيلة بتحقيق النتائج المرجوة.



لمّا كانت طبيعة البحث تقتضي الوقوف على واقع تعلّم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية كونه يمثّل التغذية الرّاجعة والرّصيد المعرفي الذي يوظّفه المعلّم القائم على تطبيق تعاليم المنهاج ومتطلبات الكتاب المدرسي فإنّ الأمر يقتضي إجراء مسح شامل لمختلف المقاييس المبرمجة وإخضاعها لدراسة أفقية عمودية تأخذ في الحسبان تقويم مفردات كلّ مقياس وما تنطوي عليه من معارف علمية مغذية لمكتسبات الطالب ثمّ إظهار مدى التكامل والانسجام الحاصل بين مجموع المقاييس المكوّنة للسنة الواحدة، ثم بين مجموع سنوات التدرج مع الإشارة إلى الطرفين الأساسيين في العملية التعليمية التعلمية وهما الأستاذ والطالب بإيجاز وتلميح.

إنّ دراسة علمية جادّة ودقيقة في هذا المجال كفيلة بتشخيص مواطن الداء وتقديم البديل الأفضل. ولا نجافي الحقيقة إذا قلنا إنّ هذا المشروع يتطلب جهدا أكبر تتظافر فيه آراء المتخصصين لتحقيق نتائج علمية دقيقة، والخروج بقرارات صائبة، ترسم السبيل الأمثل في وضع منهاج واضح المعالم تضبط وتربط فيه الوسيلة بالغاية. ومن دون ذلك سيظلّ المسار التعليمي في الجامعة موزّعا بين غياب المنهاج وتشتت المحتوى. ولما كان الأمر بهذا الحجم آثرنا عدم الخوض في كلّ تفاصيل العملية واقتصرنا على إثارتها باقتضاب حسب ما يقتضيه الظرف ويتطلبه المقام.

ممّا هو معروف بداهة أنّه يستحيل تعليم كلّ اللغة تعلّما دقيقا ومتخصصا لذلك يعدّ اختيار المحتوى مبدأ جوهريا في العملية التعليمية. ويرتبط ذلك بالهدف المنشود من التعليم وبمستواه ومدّته والمادة المنتقاة لذلك كما سلف ذكره. وهنا يحقّ لنا أن نتساءل عن اختيار المقاييس المبرمجة إن كانت خاضعة لدراسة علمية جادّة تجعل من جملة هذه المقاييس قاعدة متينة يقيم عليها الطالب أسس تعلّمه، ويشيّد عليها صرح معارفه؟ وهل أنّ مفرداتها كافية في مجالها ومغنية للطالب عن غيرها؟ ثم هل هناك تدرّج وبناء ونماء في تناول المادة المدروسة وحسن التعاطي معها؟ أم أنّ الأمر لا يعدو أن يكون ملء فراغ لا يقوّم ساعدا ولا يشدّ عضدا؟ هذه عيّنة من الأسئلة التي يجب طرحها بخصوص الإشكالية التي نسعى إلى معالجتها وبسط الحديث حولها.

مما تجدر إليه الإشارة أنّ اللغة تنظيم قائم بذاته دقيق الصّنع بعيد الغور يتحتم علينا الولوج فيه بحذر وعلى قدر. وهي كما قال أبو حيان التوحيدي:" وأوسع من هذا الفضاء حديث الإنسان، فإنّ الإنسان قد أشكل عليه الإنسان." وهي في جوهرها تنظيم قائم بذاته. وضمن هذا التنظيم لابدّ من دراسة المسائل التي يتناسب بعضها مع بعض، وتلك التي تعمل مجتمعة لاستيعاب جانب معيّن منها وتمثّله ذهنيا. وإذا كان الأمر على هذه الدّرجة من الخطورة والدّقة والإحكام فإنّه من الخطإ الفادح الاعتقاد بأنّ تدريسها في متناول كلّ حامل للشهادة بغضّ النّظر عن أهليته لها. والحال نفسه بالنسبة لطلاب اللغة العربية فمن



غير المعقول أن يفتح الباب على مصراعيه في هذه الشعبة من دون قيد أو شرط، يبعدان عنها من لا قابلية له فيها ولا علاقة له بها. وهنا نفتح قوسا لنقول: ألم يأن لقسم اللغة العربية وآدابها أن يصطفي طلابه وفق معايير مدروسة ليكون له نصيب من ذوي الاستعدادات الجيدة والطاقات الموهوبة التي يسهل فيها البذر ويزكو فيها العطاء. وليس سرّا القول إنّ من أبرز عوامل التردي وضعف المستوى في شعبة اللغة العربية وآدابها توجيه ذوي القدرات المحدودة إلى هذه الشعبة. وهو ما يؤثّر سلبا على العملية التعليمية التعلمية. ويزداد الأمر سوءا عندما يكون الحادي لهؤلاء ذا بضاعة مزجاة يبخس الناس أشياءهم ولا يوفيهم حقوقهم، ولله درّ القائل:

وما أسفي على الدنيا ولكن على إبل حداها غير حادٍ

إنّ إلقاء نظرة فاحصة على المادة المقررة في شعبة اللغة العربية وآدابها تعكس لنا وبجلاء غياب النظرة الشاملة المتكاملة لوضع تصوّر عام ومتماسك لمجموع المقاييس المبرمجة التي يفترض أن ترفد بعضها بعضا. وتتكتل مجتمعة ضمن استراتيجية واضحة المعالم يبني عليها الطالب صرح معارفه في إطار رؤية متكاملة الأنحاء راسخة البناء أصلها ثابت وفرعها في السماء، تؤتي أُكلها كلّ حين بإذن ربّها. وليس سرا القول بأنّ الجفاف مستفحل بين مقاييس اللغة العربية وأنّ العزلة ماثلة بينها، فلم تعد وشائج القربى تربط بينها، وتوحّد هدفها. لقد ضُربت بينها الحدود والأسوار مع العلم أنّه من الضروري جدّا أن تتلاقح فيما بينها وتتواصل خدمة للمعنى وتحقيقا لمقاصد الخطاب. ومن العيوب الجلية لكل واعٍ متبصّر انعدام التّدرج والاستمرارية في بناء المعارف ويبدو ذلك جليا في المقاييس الأساسية وخير دليل على ذلك برمجة بعض المقاييس اللغوية المهمّة في السنة الأولى خلال فصل واحد، وعدم العودة إليها مجدّدا في السنوات الموالية لاستيفاء حقّها وتحقيق نصابها، مع العلم أنّ فرض العين منها قد لا نأتي عليه خلال سنوات التدرج كلّها. فمقياس البلاغة على سبيل المثال لا يدرسه الطالب إلا في السنة الأولى دراسة تيممية تبرق هنا وترعد هناك، وفي مدّة زمنية وجيزة. ويكون حال المتعلّم في النّهاية كقابض على الماء خانته فروج الأصابع. ولا أخال أحدا ممّن له دراية باللغة العربية يجرأ على القول بأنّ الطالب يمكن أن يفقه البلاغة على سبيل المثال ويجني ثمارها خلال سنة واحدة، وضمن دروس معدودة. نقول هذا استنادا إلى ما قرّره أبرز أعلامها الذين نبّهوا إلى هذا الأمر بالقول:" وكيف يظنّ إنسان أنّ صناعة البلاغة يتأتى تحصيلها في الزّمن القريب، وهي البحر الذي لم يصل أحد إلى نهايته مع استنفاد الأعمار."[7] وقال في موضع آخر:" البلاغة علم كلّي يقتضي ضبطه الإحاطة بعلوم اللّسان، وعلوم الإنسان المختلفة المتدخّلة في تكوين الذّات المنتجة للخطاب."[8]

ليس من المبالغة في شيء القول بوجوب ملازمة مقياس البلاغة لمقياس النحو من السنة الأولى إلى سنة التخرّج لما بينهما من تداخل واشتراك. وما يمثّلانه من رصيد معرفي بنظام اللّغة وخصائص تراكيبها. وأنّ علم معاني النّحو يستحوذ على الحظّ الأوفر من علم البلاغة. وهنا تجدر الإشارة إلى الصّعوبات الجمّة التي يجدها الطلبة في فهم البلاغة وخاصة ما يتعلق بالنظم بسبب ضعفهم الشديد في مادة النحو الذي يظهر هو الآخر في مفرداته المبرمجة ممزق الأحشاء متناثر الأشلاء، إذ لا رحم يجمع أوصاله، ولا طريقة مثلى في التناول تعيد له الحياة وتكشف أسراره. لقد غاض ماؤه هو الآخر وحلّ الجدب محلّ الخصب بساحته، وصوّحت خمائله بعد نضرة. وانطمست معالم الكل في الجزء (كلّ النحو بمفهومه السليم في جزء الإعراب بتناوله السقيم) يحصل هذا بعدما أصبحنا لا نفقه جيدا المفهوم السليم للنحو الذي هو انتحاء سمت كلام العرب كما عرفه ابن جني في الخصائص.[9]

إنّ الانتحاء الذي يعنيه ابن جني هو اقتفاء واقتداء. وهو عملية بناء معرفي خلاق، تكتسب من تتبّع سنن العرب في كلامها ولمح أسرار اللغة في تراكيبها. لقد أهملنا الانتحاء تماما وضللنا الطريق لما أعرضنا عن كتب فحول النحاة واللغويين الأوائل، واستبدلنا الذي هو أدنى بالذي هو خير، علما بأنّ الفائدة كلّ الفائدة كامنة في مظانّ كتبهم وطريقة تناولهم لهذه اللغة. وكيفية الوقوف على خواص تراكيبها وعلل نظمها. وقد يصاب بالمرء بالدّهشة وخيبة الأمل حينما يجد الاعتقاد السائد لدى الطلاب أنّ أحسن كتاب في النحو هو كتاب قصة الإعراب – حسبما تعلّموه طبعا– مع العلم أنّ مثل هذه الكتب هي التي جرّت الويلات على معتمديها وحجبتهم عن ذخائر الأسلاف، من أمثال الخليل وسيبويه وابن جني وابن السراج والمبرد والجرجاني والاستراباذي وغيرهم من الذين تنير أعمالهم البصائر والأبصار. وتكسب المتعلّم انجذابا نحو تأمّل أسرار ولطائف هذه اللّغة الشريفة في أوضاعها المختلفة هذه اللّغة التي شغفت الأوائل حبّا لمّا شربوا هواها صرفا فهزّهم الغرام فباحوا قائلين:" إذا تأمّلت حال هذه اللّغة الشريفة، الكريمة اللّطيفة، وجدت فيها من الحكمة والدّقة، والإرهاف والرّقة، ما يملك علي جانب الفكر، حتى يكاد يطمح به أمام غلوة السّحر."[10]

لا نجافي الحقيقة إذا قلنا: إنّ طريقة التدريس وما تحتويه تكاد تكون امتدادا في شكلها للدراسة السائدة في التعليم العام، وقد يكون الأمر أدهى وأمرّ حينما يغدو الأمر عبارة عن محاضرات تملى على الطالب بكرة وأصيلا. يجهد نفسه في حفظها حفظا آليا وظرفيا سرعان ما ينتهي مفعولها (إن كان لها مفعول) بانتهاء الامتحانات تطبيقا لقاعدة بضاعتنا ردّت إلينا. يحدث كلّ هذا والطالب لا يقوى على فهم ظاهرة لغوية ما، أو خاصية من خصائص التراكيب العربية التي تأخذ بيده نحو تذوق ما يدرس من لغته وفقه أسرارها، وما هو مستودع فيها من فنون القول وأفنانه. لقد ضلّ السبيل فافتقد الغاية. والنتيجة

الحتمية لذلك تخرّج طلاب لا يفقهون ولا يتذوّقون ما يدرسون. ويكون ردّ فعلهم ماثلا في ازورارهم عن هذه اللغة وتبرّمهم منها واستثقالهم لها. ولله درّ القائل:

لقد ظلموا ذات الوشاح ولم يكن لهم في هوى ذات الوشاح نصيب

إنّ الطّريقة السلبية في تكوين المعلّمين قد ألقت بظلالها على مردود التعلّم بفعل الجهل بالغاية منه، والظنّ بأنّ الهدف من العلم حفظه. وليس فهمه واستثماره وتوظيفه. وهذه علّة العلل التي لا تزال تفتك بعقول المتعلّمين وقد استفحل داؤها واستعصى دواؤها في عصرنا هذا. وكان ابن خلدون قد نبّه إلى خطورتها وما يترتّب عن ذلك من قصور في الفهم وضعف شديد في ملكته "فلا يحصلون على طائل من ملكة التّصرف في العلم والتّعليم. ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصّل، تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علّم، وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم وانقطاع سنده."[11]

ليس صحيحا على الإطلاق قول من يقول إنّ الصعوبة كامنة في اللغة نفسها، إنّما سبب الأزمة كامن " في كوننا نتعلّم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صمّاء، نتجرّعها تجرّعا عقيما بدلا من أن نتعلّمها لسان أمّة ولغة حياة. وقد تحكّمت قواعد الصّنعة وقوالبها الجامدة، فأجهدت المعلم تلقينا والمتعلم حفظا دون أن تجدي عليه شيئا ذا بال في ذوق اللغة ولمح أسرارها في فنّ القول."[12]

نقول هذا ونحن في غنى عن ضرب المثل فواقع الحال يغني عن المقال. واسمع إلى بنت الشاطئ وهي تعبّر عن الوضع المعرفي المزري لخريجي الجامعات حيث تقول: " الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أنّ التلميذ كلّما سار خطوة في تعلم العربية ازداد جهلا بها، ونفورا منها، وصدودا عنها. وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج في الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه، بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال أعلى درجاتها ويعييه مع ذلك أن يملك هذه اللغة التي هي لسان قوميته، ومادة تخصصه."[13] هذا الميراث المزري الذي يكتسبه الطّالب الجامعي إبّان تكوينه هو من يلقي بظلاله القاتمة على متعلّمي أطوار ما قبل الجامعة. ويزرع في نفوسهم الغربة الفكرية. ويحول دون التمكين لإيجاد علاقة حميمية بين المتعلّم ولغته، تجعله ينجذب نحوها، ويُشْرِب حبَّها.

إنّ واقع الحال يعكس كثيرا من العشوائية في تحديد المقاييس التي ينبغي على الطالب أن يدرسها لتكوينه تكوينا علميا وظيفيا سليما، يؤهّله للقيام برسالته بعد تخرّجه. ولو رمنا الوقوف على طبيعة ما هو مبرمج لألفينا الكثير منه لا يعدو أن يكون من قبيل الحشو المعرقل الذي يثقل كاهل الطّالب بما لا يعود عليه بالنّفع والفائدة مطلقا. ولا يسمح بتحقيق قاعدة علمية صلبة ومتماسكة، تعمّق معارف الطّالب في تخصّصه. ولعلّ الطّامة الكبرى أن نجد ما لا علاقة له مطلقا بجوهر التخصّص مبرمجا فيه. وكمثال على ما نقول نجد مقياس الأدب المقارن مبرمجا في الشّعبة اللّغوية تخصّص لسانيات تطبيقية، علما بأنّ



هذا المقياس لا علاقة له بما هو مستهدف من هذا التخصّص اللّغوي الذي يتطلّب معارف علمية أخرى سيظلّ الطّالب في أمسّ الحاجة إليها دون أن يُلتفت إليها البتة. وإذا كان الأمر كذلك فهو لا يعدو أن يكون ملء فراغ وكفى. إنّه حشو معرقل، يثقل كاهل الطّالب. ولا يدرّ عليه من النّفع شيئا. هذا بالإضافة إلى تكرار بعض المقاييس في أكثر من مستوى دون تحقيق إضافة نوعية، فضلا على أنّها ليست على درجة من الأهمية التي تستحقّ هدر الوقت في سبيلها نحو مقياس منهجية البحث الذي لا يتطلّب جهدا ولا وقتا كبيرا لإحكامه ونجده يتكرّر في كلّ سنة. ولو رمنا التدقيق فيما ينبغي أن يتزوّد به معلّم التعليم العامّ بأطواره الثّلاثة لوجدنا العرى مفصومة تماما بين ما يتلقاه الطّالب في الجامعة وما يحتاجه بعد تخرّجه لأداء وظيفته التّعليمية إلاّ ما ندر من ذلك. وهو زاد شحيح لا يروي الرّضيع، ولا يدفئ الضّجيع.

لا شكّ أنّ هذا التوجّه الذي يعكس عشوائية في الطّرح وضعف نظر في التخطيط والتّكوين، سيؤثّر سلبا على المنظومة التربوية، ويحدّ من مردوديتها، بل أنّه يسهم في تعطيل قدرات النّاشئة، ويقتل فيهم روح المبادرة، وحبّ العلم والمعرفة. ولا نجافي الحقيقة إذا قلنا بأنّ الجرعة العلمية إن لم تكن نافعة لصاحبها فهي مضرّة به، ومدمّرة له. فإلى متى ستظلّ هذه الإشكالات بعيدة عن مجهر النّقد العلمي البنّاء الذي يضع الأمور في مواضعها. ويقدّر الأشياء حقّ قدرها بعد أن يزنها بميزان الدّراية والتبصّر الذي تضبط وتربط فيه الوسيلة بالغاية ربطا علميا خالصا بعيدا عن التشويه والمسخ والطّمس الذي أُريد لهذه اللّغة أن تُمنى به. وهنا لا بدّ من التنبيه إلى أنّ نمط الاستعمار قد تحوّل من الاستيلاء المباشر على الأرض والمقدّرات، إلى الاستيلاء على العقل تفكيرا، واللّغة تعبيرا. لهذا فإنّه لا بدّ من الوعي بحجم المسألة وخطورتها لإعداد العدّة اللاّزمة بالاعتماد على تخطيط مدروس بعناية فائقة، يؤطّره تفكير جادّ وثقة في النفس توقظ الهمم وتشحذ العزائم. خاصّة وأنّ واقع الأمّة العربية مثخن بالجراح، وهو أمر لا يبعث على الارتياح. لذا بات لزاما علينا إعادة النظر في السياسات اللّغوية في جامعاتنا ومؤسساتنا العلمية والتربوية. ولنعدّ العدّة اللاّزمة لاسترجاع الدّور الفكري والعلمي الرّائد الذي قامت به العربية في تاريخها الزّاهر ولعدّة قرون. وهذا ما تُدعى إليه العربية في هذا العصر من أجل نهضة علمية وفكرية تعيد للأمّة العربية مكانتها بين الأمم. وتحرّرها من ربقة التبعية الفكرية، والاستلاب الحضاري في خضمّ التقدّم العلمي الكاسح، والتراكم المعرفي المهول الذي لم يكن لنا فيه من نصيب غير الإعجاب والذّهول.

وممّا تجدر الإشارة إليه أنّ التقويم الجيد إبّان الامتحانات يعدّ هو الآخر من الحوافز الأساسية في تكوين الطالب وبالأخص إذا كان يتسم بالشمولية والعلمية والتميز كي يكون مؤشرا حقيقيا لمستوى الطالب. وممّا يؤسف له أنّ أساليب التقويم في الأغلب الأعمّ قاصرة عن تحقيق هدفها كونها تركز على الحفظ والاسترجاع بعيدا عن الفهم القائم على التحليل والتعليل والترتيب والاستنتاج، ممّا يسهم في إنضاج الفكر وجعله على درجة من الوعي بخصائص اللّغة وأسرارها. وكثيرا ما تكون سمة العشوائية في الطرح



الميزة الغالبة عليها، وبذلك تفقد مصداقيتها تماما. لقد تسبّب هذا النّوع من التقويم العلمي في إيجاد طلبة لا يؤمنون بالتفكير، ولا بالمطالعة لتنويع المدارك المعينة على تكوين العقل الواعي المتّزن الذي يجيد استثمار المعارف لإنضاج عقول المتعلّمين الذين سيشرف على تعليمهم مستقبلا. لقد بات من الضروري جدّا التنبيه إلى أن التّعليم الجادّ هو تكوين العقل السليم القادر على تمثّل المعارف وحسن استثمارها. وليس حفظ المعلومات حفظا ببغائيا لا إدراك فيه لمقاصد الأشياء.

إنّ تعليم العربية بهذه الطّرق التي يرفضها العقل السليم ويأباها منطق اللّغة له من التبعات السلبية على اللّغة ومتعلّميها ما يعسر علاجه إن هو استشرى داؤه واستعصى دواؤه. ذلك أنّ " تعليم اللّغة العربية في مختلف المستويات له سهم أيضا في تأخّر العربية وعدم نجاحها في منافستها للّغات الأجنبية."[14]

بعيدا عن المحاباة وإيمانا منا بجدوى نقد الذات نقول: إنّه لابدّ من إعادة النظر في كيفية برمجة المقاييس وما يجب أن تحتويه من مادة علمية تشكّل دعامة أساسية في بابها، كما أنّ العبرة ليست كامنة في كثرة المقاييس وتعددها. إنّما العبرة بما تتضمنه من زاد معرفي، يشدّ أزر الطالب ويصقل موهبته. فإذا كان نهج التعليم الجامعي يتّجه نحو الوظيفية بكل ما تتطلبه من دقة وتركيز فحريّ بنا والحال هذه إلى أن تتظافر جهود المتخصّصين المخلصين للقيام بدراسات علمية ميدانية جادّة نابعة من مواقف الحياة وواقعها لتحدّد المباحث اللغوية الواجب تدريسها، وتدقق العناية بمفردات مقاييسها. وهنا يكون الربط متاحا بين النظري والعملي. ويتم بناء مناهج وظيفية حقّا، تعود بالنّفع على المتعلّم. وتؤتي أكلها وثمارها في تعليم التّلاميذ والنهوض بمستواهم نهضة حقيقية جادّة، تنفي عن نفسها الضّبابية والتمييع لحقائق الأمور. كلّ ذلك في إطار ما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية الحديثة. وما أثبتته النّظريات التعليمية الفاعلة في ميدانها من وجوه الصواب في تعليم العلوم وطرق إفادتها. لقد بات لزاما علينا أن نعي جيّدا بأنّ الرّكن الرّكين الذي يجب التركيز عليه أوّلا وقبل كلّ شيء هو إعداد المعلّم الكفء الذي يعي رسالته جيّدا ويقوم بها على أكمل وجه. ولن يتأتّى ذلك إلاّ إذا توفّرت فيه جملة من الشّروط منها ما تخصّه هو في ذاته وتصوّره، ولعلّ من أجلّها امتلاكه لتصوّر علمي سليم للمادّة التي يدرّسها تصوّر لا تشوبه الانطباعات الذّاتية، والأوهام الشّائعة التي تتنافى ومقتضيات العلم التجريبي الاستدلالي. " وعلى هذا الأساس فإنّ مدرّس اللّغة ينبغي أن تتوفّر فيه شروط ثلاثة:

– الملكة اللّغوية الأصيلة: وذلك بأن يكون قد تمّ اكتسابه للملكة اللّغوية الأساسية التي سيكلّف بإيصالها إلى تلامذته (والمفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله في طور التخصّص).



– أدنى كمية من المعلومات النّظرية في اللّسان: وهو أن يكون له تصوّر سليم للّغة حتّى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلاّ إذا اطّلع على أهمّ ما أثبتته اللّسانيات العامّة واللّسانيات العربية بصفة خاصّة (وهي امتداد لبحوث المدرسة الخليلية)."[15]

إنّ ما يجب التنبيه إليه هو أنّ التّعليم لا ينبغي أن نقصره على تقديم جملة من المعارف فحسب بل ينبغي أن ننتبه إلى أمر آخر يضطلع به المعلّم وهو لا يقلّ أهمية عن الأوّل والمتمثّل في قوة التأثير التي يمارسها المعلّم على تلامذته وبخاصّة صغار السنّ منهم لأنّ " الصبي يتّصل بالمعلّم، إلى جانب صلته بغيره من الصبيان، أكثر من الصلة بآبائه وأهله، ومن الطبيعي أن يكون تأثير المعلّم في نفوس الصبيان أقوى وأشدّ وأعمق من تأثير أهله. فهو الذي يقدّم إليهم الغذاء العقلي والدّيني. وهو الذي يطبعهم على العادات. ويثبت فيهم آداب السلوك، وما يترتب عن ذلك من نشوء الصبيان وهم يحملون في أنفسهم الآراء التي طبعوا عليها في صباهم، ويصعب فيما بعد التحوّل عنها."[16]

لاشكّ أنّ العناية اللاّزمة بتكوين المعلّمين أمر في غاية الأهمية، فما لا يتمّ الواجب إلاّ به فهو واجب حتما. ولنا في توجيهات ابن خلدون الذي شخّص كثيرا من الدّاء الذي كان يعتري كثيرا من المعلّمين ولا يزال ما يدعونا إلى الوقوف عند هذه الظاهرة وقوف شحيح ضاع في التّرب خاتمه كونها علّة العلل التي أرهقت المتعلّم. وأثقلت كاهله. ونفّرته من العلم بسبب ما نتج عنها من ضرر نفسي، كان سببا في إحداث القطيعة مع التعلّم الفعّال القائم على الرّغبة وحبّ التميّز. ولن يتأتّى ذلك إلاّ إذا كان المعلّم يعي جيّدا بأنّ تعلّم اللّغة هو اكتساب مهارة معيّنة لا تتحقّق إلاّ ضمن تصوّر محكم بعناية تامّة يأخذ في الحسبان وضع تصوّر علميّ مدروس، يكفل للمتعلّمين امتلاك ناصية اللغة، وحسن تمثّلها في مختلف المواقف والوضعيات، لأنّ « ما نرمي إليه بالنّسبة لمتعلّم اللغة هو إكسابه لمهارة معيّنة. وهي مهارة التصرّف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب. وليس إكسابا لعلم النحو أو علم البلاغة. ويعتمد في ذلك على وسائل تعليمية متنوّعة فلا يقتصر هنا على إحداها دون الأخرى. فالمعروف عن تعليم اللغات أنّه إيصال لمعطيات لغوية مادّة وصورة والعمل على ترسيخها، ولكنّه في الواقع أكثر تعقيدا من هذا التصوّر. فالمعرفة العملية للغة لا تنحصر في إحداث الكلام بل تتجاوزه إلى إدراكه في السماع والقراءة، ثم الترسيخ ليس فقط محصورا على تحصيل المعطيات في حدّ ذاتها بل في خلق القدرة على التصرّف فيها. فالتصرّف هو العمل في ذوات الكلم والتراكيب، وعلى هذا فالمعرفة العملية (لا النظرية) للّغة من حيث هي جهاز تنحصر في إحكام الانتقال من كلمة إلى أخرى ومن تركيب إلى آخر بتفريع هذا من ذاك على مثال سابق. ومجموع هذه المثل هي الأصول التي يقتنيها المتعلّم بكيفية لاشعورية بممارسته المتكررة العملية للخطاب وبالتمارين البنوية من جهة أخرى. فالعمل الاكتسابي للّغة يكاد يكون كلّه تمرّسا

ورياضة مستمرّة، كلّما زادت وتواصلت زاد النموّ اللغوي وقويت الملكة.»[17] هذا الذي ينبغي أن يعيّه المعلّم جيّدا. ويتمّ التركيز عليه كثيرا إبّان تكوينه حتى يكون على بصيرة من أمرة فيما يأتي وما يذر.

ولا بدّ من التنبيه إلى أمر في غاية الأهمية بفعل ما له من تأثير غير معلن على لغات الأمم التي يُراد لها التبعية الفكرية، والانسلاخ عن الهوية. وهي أنّ نمط الاستعمار قد تحوّل من الاستيلاء المباشر على الأرض والمقدّرات، إلى الاستيلاء على العقل تفكيرا، واللّغة تعبيرا. لهذا فإنّه لا بدّ من الوعي بحجم المسألة وخطورتها لإعداد العدّة اللاّزمة بالاعتماد على تخطيط مدروس بعناية فائقة، يؤطّره تفكير جادّ وثقة في النفس، توقظ الهمم وتشحذ العزائم. خاصّة وأنّ واقع الأمّة العربية مثخن بالجراح، وهو أمر لا يبعث على الارتياح. لذا بات لزاما علينا إعادة النظر في السياسات اللّغوية في جامعاتنا ومؤسساتنا العلمية والتربوية ولنعدّ العدّة اللاّزمة لاسترجاع الدّور الفكري والعلمي الرّائد الذي قامت به العربية في تاريخها الزّاهر ولعدّة قرون. وهذا ما تُدعى إليه العربية في هذا العصر من أجل نهضة علمية وفكرية تعيد للأمّة العربية مكانتها بين الأمم، وتحرّرها من ربقة التبعية الفكرية والاستلاب الحضاري في خضمّ التقدّم العلمي الكاسح والتراكم المعرفي المهول الذي لم يكن لنا فيه من نصيب غير الإعجاب والذّهول.

إنّ اللّغة العربية تعيش اليوم صراعا مريرا مع اللّغة الاستعمارية في عقر دارها، فالجهود المكثفة والمتواصلة التي تبذلها الفرنكوفونية للتمكين لنفسها في مستعمراتها القديمة، والسّعي الحثيث لتهميش اللّغة العربية وإضعافها غير خافية على كلّ وطنيّ غيور على لغته. وهي بذلك تهدف إلى بسط نفوذها وزرع سمومها عبر هذه الآلة الحربية التي تساعد على تبعية المستعمرات. والعمل على اجتثاث رموز هويّتها لإحلال ثقافتها محلّها، وجعلها أمرا واقعا يصعب الخلاص منه. وقد ساعدت على تحقيق ذلك ظروف متعدّدة يطول ذكرها والتنبيه إلى مخاطرها. " وهذا من الابتلاء العظيم الذي ابتليت به اللّغة العربية في هذا الزّمن الغشيم، ولا ندري متى ولا كيف سيكون الخلاص منه، ولا بدّ من الاعتراف بأنّ أبناء العربية يعينون عليه ويحملون أوزاره، لأنّهم متقاعسون ومتخاذلون ومنهم من يستمرئ الوضع فهو يساعد على بقائه وترسيخه."[18] فلا بدّ أن نعي جيّدا حجم هذه المخاطر التي تحدق بنا وسط هذا الزخم الحضاري المتسارع الخطى وما يشهده العصر من تطوّر علمي مذهل لا مكانة فيه لغير الأقوياء.

- **خاتمة:**

أفضت هذه الورقة البحثية إلى بعض الأفكار الواجب أخذها بعين الاعتبار لتحقيق قفزة نوعية في حقل التربية والتعليم وما يرفد هذا القطاع الحساس ويستند عليه في بناء الفرد والمجتمع. وإرساء أسس علمية متينة يشيّد عليها صرح الأمّة بخصوص لسانها الذي يمثّل رمز سيادتها، ووعاء تراثها. ويمكن إجمال ذلك فيما يلي:



– ليس كلّ ما يتلقاه الطّالب في قسم اللغة العربية وآدابها مادّة وطريقة فعل مساعد على اكتساب الملكة اللّسانية، والتفقّه في اللّغة العربية، والبصر بحقيقتها فالأمر ينذر بالقلق والتردّي. ويؤكّد هذا التوجّس الوضع المزري الذي يعكسه واقع الاستعمال اللغوي مشافهة وتحريرا في المنجزات الفعلية سواء أتعلّق الأمر بإجابات الامتحان، أو بمذكّرات التخرّج التي تعكس خللا كبيرا في استثمار ما تعلّموه وما قدّم لهم من زاد علمي لبناء معارفهم. وما ذاك إلاّ لضيق النّظرة لدى القائمين على التعليم، وعدم تفطّنهم لمكمن الدّاء الذي أصاب الفكر واللّسان.

– ضرورة العناية بالمحتوى التعليمي والإلمام بأصوله وقواعده لما له من أهمية بالغة في تكوين المتعلّم وبناء معارفه. فالمحتوى أشبه ما يكون بجرعة الدواء التي تقدّم للمريض بالنظر إلى نوعها وكميتها. وأنّ الإفراط في الجرعة أو التفريط فيها تنجم عنهما عواقب وخيمة على المعلّم والمتعلّم.

– يتوجّب على الجامعة إعادة النّظر في تحديد الرّصيد العلمي والمعرفي الذي يتلقاه الطّالب على أن يكون مدروسا بعناية فائقة من قبل ذوي الخبرة والدّراية دراسة أفقية عمودية، تأخذ في الحسبان المتطلبات الميدانية بعد التخرّج الأمر الذي يفرض ربط الوسيلة بالغاية ربطا علميا واعيا، ينفي عن الكمّ المعرفي الذي يتلقّاه الطّالب كلّ حشو معرقل من شأنه أن يؤثّر سلبا على البناء المعرفي الواجب تحقيقه والظّفر به.

– ضرورة التّخطيط العلمي اللّساني المدروس دراسة دقيقة تكفل تحقيق الأهداف المنشودة من الفعل التّعليمي التعلّمي سواء على مستوى التعليم الجامعي، أو ما قبل الجامعي. فلن يصلح هذا الأخير إلاّ بصلاح الأوّل كونه الممدّ له بمن يضطلعون بتنفيذ منهاجه وتحقيق أهدافه. ولتحقيق هذا الهدف لابدّ أن يسند فيه الأمر إلى أهله من ذوي الخبرة والاختصاص الذين ضربوا بسهم وافر في علم الديداكتيك حيث تتظافر جهودهم وتتكامل تخصّصاتهم لرسم معالم السبيل الأمثل للنّهوض بمستوى معلّمي العربية ومتعلّميها بالاعتماد على ما جدّ من دراسات لسانية كفيلة بأن تقدّم حلولا عملية جادّة ونافعة في تعليمية اللّغة. وما ذلك على أهل الحزم والعزم بعزيز إن خلصت النّوايا، وابتعدت عن وضع السّم في الدّسم.

– تتوقّف عملية التحصيل العلمي واكتساب المهارات اللّغوية وصقل الملكة التعبيرية على جودة الانتقاء للمقاييس المبرمجة وضرورة وجود رحم قوية ومتينة بينها من شأنها أن تساعد في عملية البناء المعرفي بناء متكاملا يوطّن لامتلاك ناصية اللّغة وتذوّقها ومن ثَمّ حسن استثمارها.

– يمثّل الأستاذ عصب العملية التعليمية والموجّه الأساس للفعل التّعليمي التعلّمي القائم على حسن الانتقاء للمادّة وجودة الارتقاء بالمتعلّم نحو الأهداف المنشودة من تكوينه لذلك عدّ مفتاحا لكلّ نجاح. ولمّا كان على هذا القدر من الأهمية بات إعداده إعدادا سويا حتما مقضيا.



– إنّ راهن تعليم اللّغة العربية وما أصابها من عقوق الأبناء، وكيد الأعداء، يحتّم علينا تجنيد كلّ الطّاقات الحيّة المخلصة لوقف هذا النّزيف الحادّ الذي عمّق شرخ عمّق شرخ الهوّة بين الشّعب ولغته في مدرسته فضلا عن المناحي الأخرى من الحياة حتّى غدت لا تتردّد كما يجب على لسانه، ولا تجد لنفسها منزلة مشرّفة عبر أقلام كتّابه.

– لا بدّ من إيجاد وعي صادق وفعّال بقيمة اللّغة القومية في تاريخنا الحضاري وما يجب أن تكون عليه من صورة واعدة تعلي شأن الأمّة. ولا سبيل لذلك إلاّ برسم معالم الطريق الذي ستسلكه اللّغة العربية لتأسيس مجتمع المعرفة الذي تكون فيه العناية باللّغة الركن الركين لأيّ تقدّم حضاري، وجعل ذلك من أولى الأولويات، وأوكد الواجبات. ولمّا كان منطق الفكر يقتضي أن لا علاج قبل التشخيص فإنّ عملنا ينبغي أن يكون انطلاقه من هذه الفكرة الناظرة في واقع الحال ومتطلبات المآل. فلا بدّ من الانتباه إلى خطورة هذا الواقع المرير الذي ينذر بما لا يبشّر بالخير. ويدعو إلى ضرورة المبادرة إلى علاج الدّاء وتوصيف الدّواء، لتذليل كلّ عقبة كؤود تعترض سبيل تطوّر العربية ورقيّها بصفة عامّة والتّمكين لمتعلّميها في مختلف أطوار التّعليم لنيل بُغيتهم منها، وتمثّلها في شتّى مناحي الحياة.



▪ الهوامش والمراجع:

[1]– ابن جنّي، الخصائص، تحقيق: محمد علي النّجار، دار الكتب المصرية، ج:33/01.

[2]– ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: عبد الواحد وافي، دار النّهضة، مصر، ط:07، 2014م، ص:1128.

[3]– أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط:01، 2000م، ص:130.

[4]– المقدمة، ابن خلدون، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط:02، 1967م، ص:713.

[5]– المصدر نفسه، ص:771.

[6]– ينظر المصدر نفسه، ص:771.

[7]– حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، ط:03 ص:88.

[8]– المصدر نفسه، ص: 90.

[9]– ابن جنّي، الخصائص، ج:34/01.

[10]– المصدر نفسه، ج:12/01.

[11]– ابن خلدون، المقدّمة، ص:247.

[12]– عائشة عبد الرحمان، لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، مصر،1971م، ص:196.

[13]– المصر نفسه، ص:191

[14]– عبد الرحمان الحاج صالح، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر،2009م، ص:67.

[15]– عبدالرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، موفم للنّشر الجزائر، 2007م، ص:199-200.

[16]– أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، مصر، ط:02، 1975، ص:181.

[17]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج: 185/01-186.

[18]– محمد خرماش، اللغة العربية واقع وآفاق، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2009م، ص:81.

▪ قائمة المراجع:

1- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط:1، 2000م.

2- أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف بمصر، ط:02، 1975م.

3- ابن جنّي، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، 1957م.

4- حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، ط:03

5- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط:02، 1967م.

6- عائشة عبد الرحمان، لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1971 م.

7- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، موفم للنّشر، الجزائر 2007م.



8- عبد الرحمان الحاج صالح، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 2009م.

9- محمد خرماش، اللغة العربية واقع وآفاق، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2009م.





المرجعيات اللسانية في تعليم اللغة العربية: النحو التعليمي-أنموذجا

Linguistic references in the teaching of the Arabic language: pedagogical grammar - A model

أ. الطيب بن القرشي

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس (المغرب)

الملخص:

تهدف هذه الورقة إلى تسليط ومضات ضوء على بعض المبادئ العامة المرتبطة بنتائج البحث اللساني التطبيقي، والتي يمكن استثمارها في تعليم اللغة العربية في الفضاء البيداغوجي، وسنحاول التركيز على تعليم النحو لبسط ملامح النحو التعليمي العربي عن طريق استجلاء علاقة تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية المختلفة، فهما وإنتاجا، بالحصيلة العلمية للسانيات التطبيقية. ومسوغ ذلك أن إعادة النظر في تدريس النحو مطلب ملح طوال العقود الماضية؛ فكانت الدعوة إلى تبسيط النحو وتيسيره للمتعلمين. ولا شك أن التراث اللغوي العربي حافل بالمصنفات النحوية وبرجال هذا العلم وبمدارسه باعتبار أهمية علم النحو لكونه العمود الفقري للغة العربية، وأحد العلوم التي تصون اللسان من اللحن والزلل، ذلك أن جل الأبحاث التي تناولت نشأة هذا العلم قد ربطت ظهوره بتفشي اللحن، ومن ثمة كان تقويم اللسان هدفه وتحصين ألسنة متكلمي اللغة العربية غايته. إلا أن تلك الدعوات لم تتمكن من صياغة نحو مرجعي يشكل عماد تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: البيداغوجيا، التعليم، اللغة العربية، اللسانيات، النحو التعليمي.

Abstract:

This article aims to shed light on some of the general principles associated with the findings of applied linguistic research, which can be utilized in the teaching of the Arabic language in pedagogical and production settings, while considering the scientific achievements of applied linguistics. The rationale behind this exploration is the pressing demand for reevaluating grammar instruction over the last few decades. The call has been to simplify grammar and make it more accessible to learners. There is no doubt that the Arabic linguistic heritage is rich with grammatical works and scholars of this field, highlighting the importance of grammar as the backbone of the Arabic language and a science that safeguards the language from errors and deviations. Many studies have linked the emergence of grammar to the rise of eloquence and sought to improve the Arabic language. Despite these efforts, a comprehensive and referential approach to teaching the Arabic language has yet to be formulated.



Key words: Pedagogy, education, Arabic language, linguistics, pedagogical grammar.

المقدمة:

من المسلم به أن اكتساب اللغة وتعلمها إنما يتوقف، من بين ما يتوقف عليه، على معرفة النحو وأحكامه، لأن قواعد اللغة ليست غاية في ذاتها والنحو من علوم الوسائل وليس من علوم المقاصد، مرماه الكفاية التواصلية نطقا وكتابة. وإذا كانت الملكة اللغوية في جملتها هي التصرف في بُنى اللغة بما يقتضيه المقام، فإن النحو التعليمي وسيلة لبلوغ تلك الملكة.

وتقوم هذه الورقة على إشكال مركزي يتمثل في: كيف يمكن استثمار أبحاث اللسانيات التربوية في بناء نحو تعليمي للغة العربية في الفضاء البيداغوجي؟

في سبيل تحقيق ذلك منهجيا ولمعالجة هذا الإشكال من منظور لساني، نقترح أن تُصمم هذه الورقة على المنوال الآتي:

1- الخطاب التعليمي في التراث النحوي العربي.

2- اللسانيات التطبيقية من الوصف اللساني إلى التطبيق التعليمي.

2-1- في مفهوم اللسانيات التطبيقية.

2-2- مبادئ اللسانيات التطبيقية ومصادرها المعرفية.

3- اللسانيات التعليمية وضوابط نحو تعليمي للغة العربية.

3-1- في مفهوم اللسانيات التعليمية.

3-2- ضوابط النحو التعليمي ومرجعياته اللسانية.

1- الخطاب التعليمي في التراث النحوي العربي

من المعلوم أن للنحو العربي حظا وافرا من البحث والدراسة في التراث العربي حتى قيل " إن النحو قد نضج حتى احترق" فقد نوه الكثير من العلماء القدامى والمحدثين بأهمية النحو؛ فهذا ابن فارس يقول في كتابه "الصاحبي في فقه اللغة" يقول: "من العلوم الجليلة التي اختصت به العرب الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميز بين فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من توكيد"[1]. وهذا عبد القاهر الجرجاني يرى أن "الحركات الإعرابية بمثابة المفاتيح التي بها يلج المستمع إلى عالم الدلالات والمعاني التي تختلج في ذهن المتكلم"[2].



بموجب ذلك، أصبح علم النحو ضروريا في تعليم اللغة واكتساب السليقة، لكن لا باعتباره قواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطّردها وشادها، لكن باعتباره أنماطا عملية تكتسب بالاستعمال والمران المستمرين، ولعل أقدم تشخيص للعلاقة السلبية بين المعرفة النظرية الواعية بالقواعد والتوظيف الفعلي لها في المستوى التداولي من اللغة هو ما جاء به ابن خلدون، حيث يرى "أن صناعة العربية –علم النحو– إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة –اللغة– ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية. فليست نفسُ الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولايحكمها عملا ... وهكذا، العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل"[3].

ولا شك أن علماء النحو القدامي تفطنوا واجتهدوا في تقديم أنحاء تعليمية، وألفت كتب في هذا الباب منذ عصر سيبويه، حيث ألف خلف الأحمر (ت180ه) كتابا نحويا تعليميا (مقدمة في النحو) وكتب بعده السكاكي (ت189ه) كتابا مختصرا في الإعراب، وتتالت بعدها كتب نحوية تعليمية منها: التفاحة في النحو لأبي جعفر النحاس (ت337ه)، ومنظومة مُلحَة الإعراب للحريري (ت516ه)، وألفية ابن مالك (ت672ه)، ومتن الأجرومية لابن آجروم الصنهاجي (ت 723ه). وهي كتب نحوية تعليمية تختزل القواعد النحوية وشواهدها وشواردها في أبيات شعرية، وتجعل حافظها ملما إلى حد ما بقواعد النحو العربي، مما يدل على الوعي الذي صاحب النحاة بضرورة صياغة نحو تعليمي للغة العربية يساعد متعلميها على إتقان قواعدها.

أما في الفكر اللغوي العربي المعاصر فلا شك أن قضية التراث النحوي العربي قد استأثرت باهتمامه، فانكب الكثير من نقاده على كشف عيوب النحو العربي، وأجمعوا على أن إصلاحه ضرورة تقتضيها مستجدات العصر، وذهبوا في هذا النقد مذاهب شتى، فتباينت اتجاهاتهم بين الجهود الجماعية كحلقة تيسير النحو في مصر سنة 1938، والجهود الفردية كمحاولة إبراهيم مصطفى 1937 في كتابه "إحياء النحو"، ومهدي المخزومي في كتابيه "النحو العربي: نقد وتوجيه" و"النحو العربي: قواعد وتطبيق" والدكتور شوقي ضيف في كتابيه "تجديد النحو" و"تيسير النحو التعليمي"[4].

وعلى الرغم من دعوات الإصلاح تلك، فإن إشكالية الضعف اللغوي مافتئت تتعمق إلى أن أصبحت صفة ملازمة، ليس فقط لتلاميذ المدارس، وإنما لطلاب الجامعات، بله لبعض المتخصصين. ومن ثمة أحدثت نتائج عكسية، وذلك لأسباب عدة من أهمها كما يرى الدكتور عز الدين البوشيخي، عدم الانطلاق من تصور علمي واضح للنحو التعليمي، لمفهومه، وللهدف المتوخى منه، ولكيفية صياغته ولأسس هذه الصياغة[5].

إن ما أشرنا إليه بعجالة يسوغ استثمار اللسانيات التعليمية في المجال البيداغوجي. والمرتكز العلمي في هذه الورقة هو مراعاة المعارف اللسانية الحديثة في تعليمية المادة، ومرجع ذلك إلى أن الدرس النحوي بنية لغوية ذات بنى صوتية، وصرفية، وتركيبية، فلا مناص من "التزود بالمعرفة اللسانية التي تمكننا من الوقوف على مصادر البنى اللغوية، وأصولها، وفروعها، وحركيتها ووظائفها"[6]

وفي هذا السياق نتساءل لم لا يتم الانفتاح على اللسانيات التطبيقية في تدريس اللغة العربية خاصة وأنها حققت ازدهارا مشهودا في تعليم اللغات الأجنبية، وتحقق نتائج هامة في ميدان تعليم اللغات وغدت أبرز النظريات ريادة في هذا المجال. ونظرا لكونها تنفرد باعتمادها مقاربة متعددة التخصصات تستجيب لتعدد عناصر العملية التعليمية التعلمية، وبذلك، في تصورنا، نرى أنها أنجع مقاربة قادرة على إكساب المتعلم الكفاية التواصلية.

2- اللسانيات التطبيقية من الوصف اللساني إلى التطبيق التعليمي

2-1- في مفهوم اللسانيات التطبيقية

لا شك أن الحديث عن اللسانيات التطبيقية في حقل تعليم اللغات يقتضي الحديث أولا عن مفهومها ودواعي نشأتها وعلاقتها باللسانيات النظرية.

من الصعب تحديد مفهوم جامع للسانيات التطبيقية نظرا لإشكالية تعدد المصطلح وتعدد روافده المعرفية وتنوع مجالات اهتماماته. لكن ما تجدر الإشارة إليه هو أن اللسانيات التطبيقية لم تظهر باعتبارها علما مستقلا بذاته إلا حوالي سنة 1947 حيث تم الجمع بين أسس نظرية ودراسات تطبيقية في حل مشاكل تعليم اللغات، وذلك بمعهد تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية تحت إشراف العالمين تشارلز فريز و روبرت لادو الذين برزت أعمالهما في مجلة تعلم اللغة- علم اللسانيات التطبيقية[7].

جاء في معجم اللسانيات وعلوم اللغة لجون ديبوا (jean Dubois) أنّ اللسانيات التطبيقية هي: "مجموع الأبحاث التي تتبع الإجراءات اللسانية المحضة لأجل الخوض في بعض المسائل المرتبطة بالحياة اليومية والمهنية، والتي لها صلة باللغة، كما تعمل على حل المشاكل اللغوية التي تطرحها التخصصات العلمية الأخرى. وتشكل تطبيقات اللسانيات في الأبحاث البيداغوجية ميدانا أساسيا"[8]

ويعرفها جورج مونان (G. Mounin) بقوله: "استخدام التقنيات والمعارف اللسانية في ميادين مختلفة، كالبيداغوجيا اللسانية، وعلم النفس العيادي، وتعريف لغات البرمجة والتخطيط اللغوي... "[9]

كما أوردت الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية (A.I.L.A) (Association Internationnle de Linguistique Appliquée) تعريفا للسانيات التطبيقية جاء فيه: " إن اللسانيات التطبيقية حقل معرفي



بين–تخصصي(interdisciplinary) في البحث والممارسة، يعمل على معالجة مشاكل اللغة والتواصل من خلال تحديدها وتحليلها وحلها بوساطة تطبيق النظريات والطرائق والنتائج التي تتيحها اللسانيات وكذا عبر وضع أطر نظرية لسانية ومنهجية جديدة، وعلى العموم تختلف عن اللسانيات بتوجهها الصريح نحو المشاكل العملية اليومية المتعلقة باللغة والاتصال"[10]

بالنظر إلى علاقة اللسانيات النظرية باللسانيات التطبيقية، فإنه بالرغم ما يبدو للبعض من تقابل بينهما إلا أن الأولى تهدف إلى صوغ نظرية لبنية اللغة ووظائفها، أما الثانية فتهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات ونتائجها على عدد من المجالات، لاسيما في مجال تعليم اللغات وتعلمها.

تعد اللسانيات النظرية أحد روافد اللسانيات التطبيقية، والتي تعول عليه في حل مشاكلها العملية المرتبطة باللغة، إنها أحد العلوم التي تساعدها في صياغة فرضياتها لمعالجة الإشكالات التطبيقية في مجالات متعددة من أهمها مجال تعليم اللغات وتعلمها. لأن العلاقة بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية واحدة من العلاقات الإبستيمولوجية التي تربط اللسانيات التطبيقية بغيرها من العلوم المجاورة فاللسانيات التطبيقية علم لا يبني فرضياته فقط اعتمادا على نتائج اللسانيات النظرية أو الصورية، لكن له علاقات مع علوم أخرى ثلاثة هي: اللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، وعلوم التربية[11].

لتوضيح هذه العلاقة بين العلمين ينطلق Michael Mccarthy, 2001 من فكرة مفادها "أن اللسانيات التطبيقية علم تقوده المشكلة أكثر من كونه علما تقوده النظرية، وبالتالي فالعلاقة بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقة هي علاقة شراكة مثمرة وليست فرضا قسريا لهذه على تلك او العكس"[12]. فما يميز اللسانيات التطبيقية حسب الباحث نفسه أنها لا يمكن أن تحدد نظرياتها بمعزل عن اللسانيات النظرية، لكنها في الوقت نفسه تحتفظ بعلاقاتها وتفاعلها مع علوم أخرى.

يستخلص مما سبق أن البحوث المنجزة في مجال اللسانيات التطبيقية والمرتبطة بميدان تعليم اللغات وتعلمها، تتميز بطابعها الوظيفي والتطبيقي؛ نظرا لكون عمل اللساني النظري هو دراسة لغة ما أو عدة لغات دراسة علمية، وصفا وتفسيرا، أما عمل اللساني في اللسانيات التطبيقية يتمثل في البحث عن أفضل السبل وأنجها لتيسير عملية تعلم اللغة وتعليمها؛ إن اللساني التطبيقي حلقة وصل بين العلوم اللسانية النظرية وبين تطبيقاتها ومنها ما يرتبط بتعليم وتعلم اللغات. ولا يقتصر عمله في العمليات التعليمية داخل الفصول، بل يتجاوزه إلى مستويات أعلى لها ارتباط بهذا المجال، ومنها السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي، ولا يحصر اهتمامه في حدود المادة اللغوية، بل تأخذ ضمن فرضياتها خصوصيات المتعلم من حيث دوافعه وقابلية التعلم لديه، وإيقاعه واسلوبه وموقفه من المادة اللغوية، وعلاقته بالمحيط والاستراتيجيات التي يتعلم بها، والأخطاء التي يقع فيها، وآليات فهم واستيعاب اللغة وإنتاجها. فاللسانيات



التطبيقية، إذن، لا تعتمد على نتائج النظرية اللسانية فحسب، بل هي مجمع تلتقي فيه مختلف العلوم لمعالجة القضايا اللغوية، فهي علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية وفي وضع الحلول لها.

2-2- مبادئ اللسانيات التطبيقية ومصادرها المعرفية

تتبنى اللسانيات التطبيقية على جملة من المبادئ أبرزها[13]:

أولوية المنطوق من اللغة؛ وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي في مجال تعليم اللغات. وهذا بإجماع علماء اللسانيات وعلماء النفس بأسبقية المنطوق على المكتوب. ومبرر ذلك أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به؛

اللغة هي وسيلة للتواصل يستخدمها الأفراد للاندماج الاجتماعي، وبذلك فمتعلم اللغة يكتسبها ليحقق الاندماج في المجتمع؛

شمولية الأداء الفعلي للكلام، لأن مظاهر الجسم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي؛

يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية ينماز بها عن باقي الألسن الأخرى.

واستنادا إلى هذه المبادئ، "تتولى اللسانيات التطبيقية رسم معالم منهج دقيق في عملية تلقين اللغات"[14]، وتقديم الطرق البيداغوجية الكفيلة بتيسير عمل معلمي اللغات في عملية التدريس.

أما المصادر المعرفية للسانيات التطبيقية فتتمثل في أربعة روافد، هي اللسانيات، والسيكولسانيات والسوسيولسانيات، وعلوم التربية... حيث تنفتح على هذه الروافد المعرفية مستمدة منها ما تقدمه من خيارات خاصة ما له علاقة بالظاهرة اللغوية سواء أكان لسانيا صرفا، أو كان متعلقا بسلوك المتعلمين وما يعترضه من عاهات سيكولوجية، أو ما له علاقة بالازدواجية اللغوية، أو ما يتعلق بالطرق البيداغوجية.

3- اللسانيات التعليمية وضوابط نحو تعليمي للغة العربية

3-1- في مفهوم اللسانيات التعليمية

في البداية لابد أن نشير إلى مسألة هامة وهي أن ربط اللسانيات بالتعليم له ما يبرره، فمن جهة إن موضوع اللسانيات هو اللغة الطبيعة، وموضوع تعلم اللغة هو اللغة بالأساس، وعليه يتقاسم الحقلان



الموضوع نفسه، ومن جهة ثانية يعود إلى دور اللسانيات في تطوير الكثير من العلوم الإنسانية؛ "فقد أوكل إليها اليوم مقود الحركة التأسيسية في المعرفة الإنسانية"[15].

وهكذا تشكل اللسانيات التعليمية الإطار النظري للنحو التعليمي، وهو علم ظهر في إطار حركة علمية دائبة مكنت من خلق فضاء واسع يتم فيه تسويق المعرفة اللسانية، وتبادل نتائج الأبحاث واستثمارها في القطاعات الاجتماعية المختلفة. وينسب أول استعمال للمصطلح إلى اللساني النيوزيلاندي برنار صبولسكي Bernard Spolsky(1971 و1972)، الذي تمكن من تحديد مكانة خاصة بهذا العلم وبلورة مفهومه وطبيعته ونطاقه وموضوعاته في (صبولسكي 1978)، كما حرص على تأكيد انتماء اللسانيات التعليمية إلى اللسانيات التطبيقية، وعلى عدها فرعا من فروعها المختصة بدراسة العلاقة بين اللسانيات النظرية ومجال تعليم اللغات، داعيا إلى ضرورة الاستفادة من كل العلوم التي تسلط الضوء على هذه العلاقة، كاللسانيات النفسية واللسانيات العصبية واللسانيات الإكلينيكية واللسانيات الاجتماعية واللسانيات الأنثروبولوجية... وحدد موضوعاتها في بيداغوجيا تعليم اللغة الأولى واللغات الأجنبية وتدريس مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (صبولسكي 2003). وقد حصر صبولسكي مجال هذا العلم في أربعة مجالات:

- بيداغوجيا اللغة الأولى والثانية؛
- تدريس القراءة، التهجئة، والكتابة والاستماع؛
- تدريس التحدث؛
- تعليم كيفية استعمال اللغة لأغراض تواصلية[16].

أما الموضوعات التي تندرج ضمن مجالات اللسانيات التعليمية، فتعد مسألة الاكتساب اللغوي أهمها.

من خلال هذا التعريف أمكن القول إن اللسانيات التعليمية فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، وحقل بيني خصب يسمح بتوظيف ما تزخر به النظرية اللسانية من إمكانات في مجال بيداغوجيا اللغات، ومن ثمة فهي مجال لتجاذب الأدوار بينها وبين النظرية اللسانية؛ إذ تتخذها هذه الأخيرة مجالا لاختبار وتمحيص فرضياتها، بينما يستعين البيداغوجي بفرضيات النظرية اللسانية في بناء طرق التعليم وأساليبه. تعنى اللسانيات التعليمية بتعلم اللغة وتعليمها، من خلال محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية: ماذا يجب أن نعلم؟ وكيف يجب أن نعلمه؟ بمعنى آخر إنها تنظر في طبيعة المحتوى اللغوي الذي يقدم للمتعلم كما تنظر في الطريقة أو الطرق التي تستعمل لتبليغ هذا المحتوى، وفي تأدية المدرس لهذه الطريقة وكيف يطبقها. يرى Spolsky (1978)، أن اللسانيات التعليمية أصبحت فريدة من نوعها وهي تتعامل مع



الجوانب العملية التطبيقية؛ لذلك فهي تهتم بتحديد سياسة تعليم اللغة والتركيز عليها، فمجالها هو حل المشكلات المصاحبة لعملية تعليم اللغة وتعلمها من حيث فهم كيفية تعلم المتعلم من جهة وطريقة تدريس المعلم من جهة ثانية، وعلاقة ذلك بالمناهج والنظريات.

3-2- ضوابط النحو التعليمي ومرجعياته اللسانية

إن نوعية وطبيعة المعارف اللسانية المرتبط بتدريس لغة معينة في مختلف المستويات التعليمية تحظى بأهمية بالغة في تحديد مستقبل تعليم هذه اللغة، وإن قصور المناهج التعليمية يرتبط، ضمن ما يرتبط به، بجمود المرجعيات المعرفية التي ينهل منها, لذلك فإن الوعي بتطوير مناهج تعليم اللغة العربية ينبغي أن ينبني على الوعي بضرورة مواكبة نتائج الأبحاث في النظريات اللسانية عموما وفي اللسانيات التطبيقية على وجه التحديد؛ حيث إن كل تصور لمناهج تعليم اللغة ومحتوياته، يستلزم مبدئيا وجود تصور نظري لساني دقيق لطبيعة المعرفة اللغوية وكيفية تطورها.

صحيح أن وضع اللسانيات ملتبس في المشهد اللساني العلمي والعملي، لذا يعسر الحسم فيما إذا كانت اللسانيات قد أنتجت خطابا تعليميا تربويا منسجما[17]. فمما لا شك فيه أن انشغال اللسانيات الأكبر ظل انشغالا نظريا وأكاديميا مهيمنا، ولم يتم استثمار فرضياتها بعد في إنتاج معرفة ملائمة يتم تقديمها من خلال مناهج تعليمية بمرجعيات لسانية وموارد معرفية واضحة. وإن وضع اللغة العربية في علاقتها بتلك المرجعيات اللسانية المختلفة لا يخرج عن هذا الإطار، فرغم التراكم المعرفي الذي حققته الدراسات اللسانية العربية الحديثة، فإن التساؤل مازال مطروحا حول أسباب ضعف استفادة اللغة العربية في المجال البيداغوجي من هذا التراكم المعرفي ومن النتائج النوعية لهذه الدراسات.

إن محورية اللغة في مجال تعليم اللغة وتعلمها جعلت أول قضاياه ذات منحى لساني محض إذ إن أي إجراء من إجراءات هذا المجال يطرح سؤالا جوهريا حول: ماذا نعلم، وماذا نتعلم؟ ما اللغة التي نتعلمها؟ ما بنياتها وخصائصها وأساليبها؟ وهذا يعني أن مجال تعليم وتعلم اللغة، بما يطرحه من عقبات لغوية وتربوية، يتطلب، من ضمن ما يتطلبه، مواكبة ميدانية مستمرة من اللسانيات الحديثة من أجل تقديم حلول عملية ناجعة لهذه المشكلات.

لقد حققت اللسانيات العربية من نتائج نوعية وصلت حد الإسهام في تطوير وتعديل النظريات اللسانية، ويكفي هنا أن نذكر مشروع الباحث اللساني المغربي عبد القادر الفاسي الفهري الرامي إلى "بناء وصف نسقي شامل للغة العربية"، وبمشروع الباحث اللساني المغربي أحمد المتوكل الرامي إلى "بناء نحو اللغة العربية الوظيفي"، إلى جانب العديد من الأبحاث ذات القيمة العلمية المتميزة والمنشورة في أقطار عربية أخرى، والتي استهدفت وصف ظواهر متعددة للغة العربية شملت المعجم والأصوات والصرف



والتركيب والدلالة والتداول. إلا أن الملاحظ أن نتائج هذه الأبحاث لم تنفذ إلى مجال التعليم بأسلاكه المختلفة، وظلت محصورة في حدود مجالها. والخلاصة ان اللسانيات العربية ظلت معزولة عن المعارف والعلوم المحيطة بها إذا استثنينا بعض المحاولات النظرية الأولى في مجال النقد الأدبي وتحليل الخطاب والترجمة، وهي محاولات محدودة على أية حال[18].

إن الحديث عن بنيات اللغة العربية الفصيحة المعاصرة يدفعنا إلى التساؤل عما جاء به البحث اللساني العربي الحديث في إطار ضبط الأوصاف البنيوية لهذه اللغة، أو بعبارة أخرى في إطار صياغة نحوية علمية لهذه اللغة. يقول عبد القادر الفاسي الفهري (1993): "إن العربية كسائر اللغات تطورت وتغيرت عبر القرون، وهناك ما يدل على أن اللغة التي وصفها سيبويه ليست هي اللغة الموجودة حاليا باعتبار كثير من خصائصها التركيبية والصرفية والصوتية ...وهذا شيء منتظر ومعروف لأن كل لغة من اللغات تطور وتختلف عبر الزمن. وقد ساد في أوساط كثير من اللغويين العرب اعتقاد ضمني مفاده أن مشكل المعطيات بالنسبة للعربية القديمة والحديثة على حد سواء قد حل في النحو التقليدي، وأنه يكفي جرد أمهات كتب النحو واللغة القديمة للاهتداء إلى الضالة المنشودة، لكن لا شيء يبرر موقفا كهذا"[19].

إن هذا تأكيد صريح على الحاجة إلى إعادة بناء وصياغة القواعد النحوية والمعطيات الممثلة لها بشكل بسيط ومضبوط، وذلك بناء على ما توافر من معطيات في اللسانيات العربية الحديثة، ومعالجة بعض ظواهر النحو العربي المرتبطة بما استجد من تعابير وتراكيب في اللغة العربية الفصيحة المعاصرة ثم اقتراح أوصاف ونماذج صورية تفسر الظواهر المختلفة. ويراعى في هذا المستوى تيسير القواعد النحوية والارتكاز على معطيات حية وممثِّلة؛ لأنه "يفترض في كل نحو وضعه لساني أن يكون نموذجا مطابقا للغة الموصوفة بنية ووظيفة".[20]

إن إبراز المطابقة بين النحو وبين بنية ووظيفة اللغة الموصوفة هو عمل موكول إلى الباحثين في اللسانيات النظرية، ليقوم اللسانيون التطبيقيون بتحويله إلى أنحاء تعليمية، وبذلك يمكن تجاوز بعض الأخطاء المنهجية التي تقع فيها بعض الكتب المدرسية نتيجة لعدم التمييز، نظريا على الأقل، بين النسق اللغوي العربي القديم والنسق اللغوي العربي المعاصر عند تناول القواعد النحوية بشكل خاص؛ حيث ندرس اللغة العربية الفصيحة المعاصرة بنحو سيبويه وابن يعيش مع العلم أن النسق اللغوي المعاصر له خصائصه ومميزاته الصرفية والنحوية والدلالية التي تجعله يغاير النسق اللغوي القديم وإن التقى معه في بعض الأمور. يقول أحمد المتوكل (1987) مشخصا أبعاد هذه الإشكالية "إذا ما تناولنا بالبحث اللغة الفصيحة المعاصرة (اللغة التي يتقاسمها أبناء العالم العربي المعاصرون التي تتجلى في كتاباتهم الأدبية والصحفية وغيرها)، تجدنا أمام نسق لغوي يختلف اختلافا ملحوظا عن نسق اللغة العربية الفصيحة على



جميع المستويات اللغوية، فتطور اللغة العربية جعلها تفقد ألفاظا وأصواتا وبنيات كثيرة كصيغة التعجب وصيغة الندبة، بالمقابل تكتسب بالاحتكاك الدائم والتفاعل المستمر مع اللغات الدوارج ألفاظا وبنيات جديدة. نحن لا نريد، يضيف المتوكل، الفصل بين الماضي العربي وحاضره كما قد يتبادر إلى أذهان البعض، نريد فقط أن ننبه إلى أن قواعد اللغة العربية الفصحى لم تعد كافية وحدا لدرس وتدريس اللغة العربية المعاصرة"[21].

وعليه، فإن كفاية النحو التربوي تتحدد انطلاقا من الأهداف التي يروم تحقيقها. وتتحدد هذه الأهداف في مستويين، يتصل الأول بالسيرورات البيداغوجية التي ينخرط فيها المدرس لإنجاح عملية التعليم، لذلك ينبغي أن يكون مدركا للسيرورات النفسية التي تحكم الأنحاء التي يبنيها المتعلم. أما المستوى الثاني فيتصل بالمحتوى البيداغوجي، وهي هذا الباب نشير إلى جملة من المعايير التي تقيد النحو التربوي22:

- أن يحقق النحو البيداغوجي كفاية وصفية بشموله البنى اللغوية الأكثر ورودا في الاستخدام؛
- التركيز على البنى والمعاني التي تطرح صعوبات للمتعلم؛
- ينبغي أن يكون نحوا شاملا وصريحا، أي أن يشمل مجالات أكثر من النحو الموجه إلى المتكلم الفطري؛
- على النحو البيداغوجي أن يتجاوز التركيب ليشمل الدلالة والتداول؛
- تيسير المصطلحات حتى تكون سهلة الأخذ بالنسبة للمتعلم.

إجمالا، ينبغي أن تحقق قواعد النحو التعليمي جملة من المعايير في تصميمها تختلف عن قواعد الأنحاء اللسانية أو الأنحاء المراجع، لأنها قواعد مصممة لمساعدة متعلم اللغة على فهم جوانب خاصة في اللغة التي يتعلمها لذا يجب أن تخضع لنقل ديداكتيكي سليم وانتقاء مناسب للقاعدة التي تحقق المراد من تعليم اللغة.

خاتمة

إن ما ألمحنا إليه في هذه الورقة يبين أنّ تمام أمر اللغة العربية عموما وتعلم وتعليم النحو في المجال البيداغوجي على وجه خاص، بحاجة إلى تآزر بصائر لسانية وأخرى تربوية، وإن من أسباب انصراف المتعلم ونفوره من تعلم تراكيبها هو ما يشهده اليوم من فصل بين اللساني والتربوي، ونحسب أنه بتعاضد هذين الجانبين ستحصد علائق الأمر وتوثق عراه. وبيان ذلك أن بصائر الباحث اللساني بحاجة إلى نظر تربوي يجعها لينة المأخذ، قابلة للأجرأة داخل الفصول الدراسية. وعليه فإننا نعتقد أن بناء نحو تعليمي مرجعي عربي لا يتأتى إلا إذا استفدنا من تراكم في وصف اللغة العربية بجهود النحاة العرب



والمحدثين، والدراسات التي قدمها مجموعة من اللسانيين العرب لظواهر لغوية كثيرة، أخذا بعين الاعتبار أن أي نحو تعليمي يتأسس على فهم السيرورات السيكولسانية التي تحكم الاكتساب والتعلم.



- **الهوامش والمراجع:**

[1] ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تح: عمر فاروق، مكتبة المعارف، بيروت، 1993 ص 75.

[2] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق وشرح محمد التنجي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1999، ص 42.

[3] ابن خلدون، المقدمة، تح: محمد عبد الله الدرويش، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، ط1، 2000، ج 2 ص 729.

[4] ينظر: اعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2001، الجزائر.

[5] عز الدين البوشيخي، النحو التعليمي للغة العربية: مبادئه وإجراءاته، مجلة وليلي، ع 20، أبريل 2015، ص 230.

[6] ينظر: أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط 2، 2010.

[7] الراجحي عبده، قضايا نحوية وصرفية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، 1989، ص 8.

[8] Jean Dubois et autres. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Ed. Larousse. Paris. 1999. p45.

[9]) Georges Mounin(Sous la direction de). Dictionnaire de la linguistique. Ed. PUF. 4em éd. Paris. 2004. p37.

[10] Available at: http://www.aila.info/en/about.html

[11] إبراهيم بوصواب، تعليم اللغة العربية وثقافتها للناطقين بالفرنسية والإنجليزية، مقاربة نظرية وميدانية في البحث اللساني التطبيقي وديداكتيكا التعليم والتعلم، 2001، ص 691.

[12] Mc Carthy, Michael. Issues In Applied Linguistics. Op cit, p16.

[13] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2000، ص 131-133.

[14] عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط 1، 2010، ص 189.

[15] عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، 2010، ص 11.

[16] Spolsky.B. Educational Linguistics in W.J. Frawley (ed) International Ency- clopsdia of Linguistics. vol 1. 2003 .p503.

[17] حسن مالك، المرجعيات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ضمن كتاب: تدريسية العربية للناطقين بغيرها لغة ثانية في ضوء اللسانيات المعاصرة، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن عمان، ط1، 2022، ص 77.

[18] عز الدين البوشيخي، نحو استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية, ضمن كتاب اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، سلسلة الندوات، جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، 2002، ص 15-35.

[19] عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط3 1993، ص 53.

[20] محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية، ضمن اعمال ندوة تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات سلسلة الندوات 15، جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، 2005، ص 17.



[21] أحمد المتوكل، ملاحظات حول مشاكل تدريس قواعد اللغة، مجلة الرسالة التربوية، ع 3، الرباط، نونبر 1987 ص 68.

[22] محمد وحيدي، النحو التربوي: تدريس النحو وتعلم اللغة، مجلة وليلي، دفاتر المدرسة العليا للأساتذة بمكناس، ع 20 أبريل 2015، ص 255.

- **قائمة المراجع:**

- إبراهيم بوصواب، تعليم اللغة العربية وثقافتها للناطقين بالفرنسية والإنجليزية، مقاربة نظرية وميدانية في البحث اللساني التطبيقي وديداكتيكا التعليم والتعلم، 2001.
- أحمد المتوكل، ملاحظات حول مشاكل تدريس قواعد اللغة، مجلة الرسالة التربوية، ع 3، الرباط، نونبر 1987.
- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط 2، 2010.
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000 الجزائر.
- حسن مالك، المرجعيات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ضمن كتاب: تدريسية العربية للناطقين بغيرها لغة ثانية في ضوء اللسانيات المعاصرة، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن عمان، ط1، 2022.
- ابن خلدون، المقدمة، تح: محمد عبد الله الدرويش، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، ج2، ط1، 2000.
- عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، 2010.
- عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010.
- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط3 1993.
- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق وشرح محمد التنجي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1999.
- عبده الراجحي، قضايا نحوية وصرفية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، 1989.
- عز الدين البوشيخي، نحو استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية, ضمن كتاب اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، سلسلة الندوات، جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، 2002.
- عز الدين البوشيخي، النحو التعليمي للغة العربية: مبادئه وإجراءاته، مجلة وليلي، ع 20، أبريل 2015.
- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تح: عمر فاروق، مكتبة المعارف، بيروت، 1993
- محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية، ضمن اعمال ندوة تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات سلسلة الندوات 15، جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، 2005.
- محمد وحيدي، النحو التربوي: تدريس النحو وتعلم اللغة، مجلو وليلي، دفاتر المدرسة العليا للأساتذة بمكناس، ع 20 أبريل 2015.
- ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2001، الجزائر.
- Georges Mounin(Sous la direction de). Dictionnaire de la linguistique. Ed. PUF. 4em éd. Paris.2004.



- Jean Dubois et autres. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Ed. Larousse. Paris. 1999.

- Mc Carthy, Michael. Issues In Applied Linguistics. Op cit, -

- Spolsky.B. Educational Linguistics in W.J. Frawley (ed) International Ency- clopsdia of Linguistics. 2003. vol1. p503.



حاضر تعليمية اللغة العربية في مرآة نماذج الماضي الرافد، واستشراف لإبداع ديداكتيكي عربي واعد

The presentation of l'enseignement of the Arabic language reflects models from the past and anticipates a promising Arabic didactic creativity

د. مصطفى طويل

جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف (الجزائر)

الملخص

في هذا المقال أتناول بالدراسة والتحليل رصد واقع البحث التعليمي، من خلال عرض نماذج من أفكار أعلامنا المبرزين، في شأن تعليم العربية، تحت مجهر الفكر التراثي المنسي، ومستجدات الفكر التربوي المعاصر، لإنتاج صناعة ديداكتيكية عربية، أصلها ثابت في عروبة فكرنا، وفرعها يطل من علياء على جديد إبداع الفكر العالمي التعليمي، لفرض أنفسنا ولغتنا وحفظ هويتنا، والتمكين لبقائنا في منظومة الفكر.

الكلمات المفتاحية: التراث، التعليمية، العربية، النظرية، التطبيق، المعاصرة.

Abstract

I study and analyze the reality of educational research, presenting examples of the ideas of our eminent personalities concerning the teaching of Arabic. I examine these ideas under the microscope of the forgotten heritage thought and the developments of contemporary educational thought, aiming to produce an Arab didactic industry. Its origin is fixed in the Arabism of our thought, and its branch overlooks Alia as the innovation of global educational thought. This will enable us to impose ourselves and our language, preserve our identity, and ensure our survival in the thought system.

Key words: Heritage, educational, Arabic, theory, application, contemporary.



المقدمة:

انطلاقا من أنّ معرفة الحاضر ضرورية لكل عمل يريد توقع واستشراف المستقبل، وأنّ الحاضر نافذته الماضي، هذا الثالوث الزمني لا بد وأن تتعاضد الرؤى فيه تنضيدا من أجل بناء نظرية تعليمية للغة العربية، نظرية أصولها منضبطة وثابتة، وفروعها تعانق المتغيرات التي تفرضها التطورات في كل حين، خاصة في عصرنا هذا الذي لا يكاد ينصرم منه يوم إلا ويعقبه يوم ينضح بالجديد في الشأن المعرفي وبالذات التعليمي، وهذا ما يملي على الخبراء في الميدان التعليمي أن ينفضوا عن أنفسهم غبار الرتابة، ويتأهبوا إلى تفقد الموروث ومكتنز العصر لاستشراف الغد بنظريات وتصورات جادة تؤدي إلى تطوير اللغة العربية في ديارها، أو تخدم لسان أبناء الأقوام الأجانب من الناطقين بغيرها.

وهذا العمل يتطلب مجهودات جبارة تشتغل على حل إشكالات قضايا العربية المعاصرة، ولعل من أهمها هل أسسنا لنظرية تعليمية عربية متفردة؟ وهل هذه النظرية أفادت حقا من كل الأفكار الألمعية في الشأن الديداكتيكي قديمه وحديثه ومعاصره؟ وهل من من سبيل إلى صناعة تعليمية عربية، تستفيد من كل الخبرات والمشاريع والتصورات المنمازة المتفردة؟

ومن خلال موضوع البحث والدراسة نهدف إلى:

– العمل على إعادة قراءة التراث والاجتهاد في تمحيصه عن طريق استقرائه لأجل إعادة بعث أفكارنا العبقرية، مع احتضان اجتهادات علمائنا المجددين لتأسيس نظرية تعليمية أصيلة.

– الانفتاح على النظريات الحديثة بمصطلحاتها وأجهزتها المفاهيمية، انفتاح المغربل والمثمّن لا المنبهر.

– التطلع دوما إلى الجديد الوافد في وقته الذي أنتجه في بيئته، والإفادة منه في جزئياته التي تكسبنا الإضافة النوعية، لأجل استشراف استباقي.

1– النظرية التعليمية العربية وامتداداتها في عمق تاريخنا العربي المعرفي العميق:

مما لا شك فيه أنّ الهم التعليمي قديم واكب الإنسان منذ أن وجد على أرض معاشه، لأنه لا تعمير للأرض من غير معرفة، ولا إخال أن المعرفة هي أمر يلقنه الإنسان من لدن عليم خبير، وهذا ما حدث مع أول إنسان وذريته من بعده على امتداد تاريخه قربا وبعدا[1]

وعندما نبسط تاريخ الإنسان لا محالة فإننا نجد الهم الدديداكتيكي قدم لنا نماذج خدمت الإنسان في المجال المعرفي، ونحن في تاريخنا العربي لا نعدم هذه النماذج، فقط ينقصنا النبش في ركام فكرنا لنفض

الغبار عن الدرر المعرفية النظرية والتطبيقية، ولا أكون مغاليا ولا أشتط في القول إذا قررت بأننا نمتلك في بواكير علومنا نماذج رائدة تمثل إبداعاتها مشاريع متكاملة وناضجة طالت كل التخصصات وما تخصص علوم التربية عن ذلك بمنأى، فالكثيرون أنجزوا بحوثا ودراسات حول ابن خلدون وابن رشد وحول كتب تضمنت مقدماتها ملاحظات بيداغوجية، بل نلفي كتبا ألفت على سنن ديداكتيكي متميز [2]

ونجد ملاحظات بيداغوجية متميزة كان النحاة سباقين لها وقد استطاع مصطفى هدارة أن يسلط الضوء عليها في كتابه "النحو التعليمي في التراث، ولكن الأمر العجيب أننا نمتلك مدونة فيها رواد استخلصوا نفوسهم للبحوث التعليمية وبنظرة متكاملة ومفصلة، منهم أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري الماوردي[3]، في كتابه المتميز" أدب الدنيا والدين"، الذي يمثل في نظري منهاجا لتعليم العلوم أو لنقل بمصطلحات عصرنا " طرق تدريس العلوم".

في الباب الأول تناول فضل العقل وذم الهوى، وهو يمثل المدخل إلى النظرية المعرفية الحقة، وفي الباب الثاني وهو الذي يهمنا في بحثنا تناول أدب العلم، قدم فيه مقدمات ضرورية للمعلم والمتعلم فتحدث عن:

– شرف العلم وفضله، وعدم محدودية العلم، وتحدث عن فضل الدين في تنظيم المجتمع، كما رصد نفرة الجهال من العلم ومعاداتهم لذوي العقول، كما عقد مبحثا لثمار العلم والعقل.

– وبعد تناوله لهذه المقدمات الضرورية لكل معلم كمنهج يعتمده، ولكل متعلم ليحفزه على امتطاء صهوة العلم، والابتعاد عن الجهالة ومسبباتها.

ثم يعرض بعد ذلك وبكل دراية وخبرة مباحث قيمة تدخل في صميم موضوعنا، وهي:

– الترغيب في طلب العلم وإخلاص النيّة فيه، فقال:" فينبغي لمن زهد في العلم أن يكون فيه راغبا ولمن رغب فيه، أن يكون له طالبا، ولمن طلبه أن يكون منه مستكثرا، ولمن استكثر منه أن يكون به عالما، ولا يطلب لتركه احتجاجا، ولا للتقصير فيه عذرا..."[4]

هنا دعوة صريحة إلى ما يسمى في عصرنا بسياسة تعميم التعليم على كل الشرائح، ليخرج الأمة من الجهالة إلى رحاب العلم والمعرفة، فالزاهد عن العلم لا بد أن يردّ إلى دائرة الراغب فيه، وبعدها يصير الرغبة في العلم فعلا عن طريق طلبه والسعي الحديث إليه، وعلى الذي إلتحق بالتعليم أن لا يقنع بالقليل منه، بل لا بد أن يكون مستزيدا منه، وأهم شيء بعد ذلك وهو ما نعدمه نحن في زماننا، أن لا يقف عند حدود المعرفة النظرية المجردة، وإنما عليه أن يترجمه عملا وتطبيقا وممارسة، وكأنه يحدد لطلب العلم مبتدأ وهو ترغيب الناس في طلب العلم، ومنتهى هو تصيير العالمين عاملين، وبعد ذلك يضرب بيد من



حديد على ذلك المبتغى فيقول" ولا يطلب لتركه احتجاجا، ولا للتقصير فيه عُذرا" وهو ما يمكن أن نسميه بالمرافقة أثناء مسيرة التعليم، فكل واحد شرع في التعليم لا يجب أن نتركه في طريق ما يسمى بـ" التسرب المدرسي" وأن لا نكتفي منه بالقليل وأن نزهد في طلبه، بل يتوجب علينا أن نطرد التقصير، وأن لا نعذر أحدا عندما يملّ منه أن يقصر في طلبه، فلا عذر له مهما كان لحاجة أو فاقة أو مشكلة أو غير ذلك.

أليس هذا الذي يسطره عين ما يقول به أصحاب التخطيط اللغوي وما ترنو إليه عين واضعي الاستراتيجيات في الميدان التعليمي، بل أراه وكأنه يفوق هذه السياسات قيمة ووجاهة. كيف لا وهو الذي يبحث في عالم النفس وعالم الاجتماع، فيقول في هذا المجال" ولا يسوّف نفسه بالمواعيد الكاذبة، ويمنيها بانقطاع الأشغال المتصلة، فإن لكل وقت شغلا، ولكل زمان عذرا. فهو يقطع الطريق أمام المتعلمين وذويهم القائمين على إدارتهم بأن كل عذر مرفوض، ولا يخلو زمان أو وقت من أعذار وما أكثرها في زماننا؟. وكأنه يوجّه رسالة إلى القائمين على شأن تعليم النشء بضرورة ضبطهم وعدم التراخي في زمام أمور قيادتهم، وأن تكون تدبيراتهم رشيدة إزاء تعليم أبنائهم لأنها غاية الغايات المنشودة لإقامة صرح الأمة.

ثم يقدم البلسم الشافي وهو المنحى الديني في طلب العلم فيقول" ويقصد طلب العلم واثقا بتيسير الله، قاصدا وجهه، بنية خالصة، وعزيمة صادقة.

ثم يقدم مبحثا جليلا بعنوان" الباعث على طلب العلم رغبة أو رهبة"، فيقول في هذا الموضوع " واعلم أنّ لكل مطلوب باعثا، والباعث على المطلوب شيئان: رغبة أو رهبة. فليكن طالب العلم راغبا راهبا، أمّا الرغبة ففي ثواب الله تعالى لطالبي مرضاته، وحافظي مفترضاته. وأما الرهبة فمن عقاب الله تعالي لتاركي أوامره، ومهملي زواجره، فإذا اجتمعت الرغبة والرهبة، أدّيا إلى كنه العلم، وحقيقة الزهد، لأن الرغبة أقوى الباعثين على العلم، والرهبة أقوى السببين في الزهد، وقد قالت الحكماء: أصل العلم الرغبة وثمرته السعادة، وأصل الزهد الرهبة، وثمرته العبادة، فإذا اقترن الزهد والعلم فقد تمّت السعادة، وعمّت الفضيلة، وإذا افترقا فياويح المُفترقَين، ما أضرّ افتراقَهما، وأقبح انفرادهما."[5]

إذن سبيل العلم وبواعثه ليست مآلاتها دنيوية ساذجة محدودة، وإنما منتهاها هو الفضيلة في دار الآخرة، لأن علماءنا ربطوا العلم بالعبادة، وهو ما عبر عنه بقوله" وثمرته العبادة، فسالك طريق العلم له نهايتان، سعادة وعبادة أبديتان.

- **سؤال ديداكتيكي:** فهل ندرك نحن الأولياء والمعلمين والمتعلمين بل والمعنيين بالسياسة التربوية هذه المسائل بواعث كانت، أو غايات وهي ما يعبر عنها في عصرنا بالأهداف والغايات التي أتتنا من



عند غيرنا؟. والجواب أننا ركزنا على غاية الغايات وهي البعد الديني لطلب العلم أو التخلي عنه، وعفرنا وجوهنا في تراب الغايات الدنيوية العرضية التي لا تتعداها مناهج غيرنا ذات التوجه المحدود الضيق.

– ثم يعقد بابا في صميم التعليمية على مستوى المثلث الديداكتيكي، فيقول:" التدرج في طلب العلوم: وأعلم أن للعلوم أوائل تؤدي إلى أواخرها، ومداخل تفضي إلى حقائقها، فليبتدئ طالب العلم بأوائلها، لينتهي إلى أواخرها، وبمداخلها ليفضي إلى حقائقها، ولا يطلب الآخر قبل الأول، ولا الحقيقة قبل المدخل، فلا يدرك الآخر، ولا يعرف الحقيقة، لأن البناء على غير أس لا يبنى، والثمر من غير غرس لا يجنى"[6]

هذا النص يرسم لنا صميم الحس التعليمي وفلسفته، ومقاصده، وثماره، يؤسس إلى بناء صرح تعليمي نظريته لا تبتعد عن نظيرتها التي تنبني عليها مناهجنا الحديثة بكل فلسفاته، فالعلم عند علمائنا المؤسسين لعلم التربية والتعليم ليس مجرد معارف نظرية صمّاء، بقدر ما هو وقصد أسمى يفضي إلى إدراك كنه الحقائق على مستوى المعاش والمعاد، أي منهج له أسسه وغاياته، لأنه كما ورد في النص " البناء لا يبنى على غير أسن والثمر من غير غرس لا يجنى".

وقد ضمن هذا الفصل أمورا غفلنا عليها كثيرا، لأننا لم ندرك خطورتها، فها هو ذا يرسم لنا وبرؤية العارف الناقد لأسباب **التقصير في طالب العلم**، وهذه الأسباب التي دمّرت منظومتنا التعليمية في مثلثه التعليمي يعتبرها أسبابا فاسدة، ودواعي واهية، فتأمل معي هذا الرصد والتحليل القيم، قال:" فمنها أن يكون في النفس أغراض تختص بنوع من العلم، فيدعوه الغرض إلى قصد ذلك النوع، ويعدل عن مقدماته كرجل يؤثر القضاء، ويتصدى للحكم، فيقصد من علم الفقه إلى أدب القاضي، وما يتعلق به من الدعوى والبينات... وهكذا فإذا أدرك ذلك ظنّ أنه قد حاز العلم جمهوره وأدرك منه مشهوره، ولم ير ما بقى إلا غامضا طلبه عناء، وعويصا استخراجه فَناء، لقصور همته على ما أدرك، وانصرافها عمّا ترك ولو نصح نفسه، لعلم أن ما ترك أهم ممّا أدرك، لأن بعض العلم مرتبط ببعض، ولكل باب منه تعلق بما قبله، فلا تقوم الأواخر إلا بأوائلها، وقد يصح قيام الأوائل بأنفسها، فيصير طلب الأواخر بترك الأوائل تركا للأوائل والأواخر، فإذن ليس يعرى من لوم، وإن كان تاركا الكل ألوم".[7]

هذا النص ينبض بما تدعو إليه البيداغوجيات الحديثة، بما يعرف ببناء التعلمات وحسن تنسيقها وترتيبها وتكاملها، إن على المستوى الأفقي فيما بين دروس الوحدة التعلمية، أو العمودي فيما بين السنوات، وأي خلل في إعداد البرامج يؤدي إلى تعرية فاضحة، أو لوم كبير، لأنه كما يقولون لا ظهرا أبقى" في أصول وأوائل المعارف" ولا أرضا قطع " إن كان قد فرّط في الكل من أوائل المعارف ونهائياتها.



هنا نجده قد حلل القطب الأول وهو طالب العلم والمعارف، ولم يكتف بهذا بل زادنا بصفات أخرى ذميمة مقيتة، وهنا يتكلم عن طلبة العلم في المستويات العليا، وهو ما يضارع مستوى الماجستير والدكتوراه، كـ:

– حبّ الاشتهار بالعلم، وهذه الغاية تجعله يخطئ طريق العلم، فيقصد من العلم ما اشتهر من مسائل الجدل، وطريق النظر، و يتعاطى علم ما اختلف فيه، دون ما اتفق عليه، ليناظر على الخلاف وهو لا يعرف الوفاق، ويجادل الخصوم، وهو لا يعرف مذهبا مخصوصا...، وهؤلاء جميعهم حادوا عن جادة الصواب، لأنهم إذا سئلوا عن واضح مذهبهم، ظلت أفهامهم، ولا يتقرر لهم جواب، ولا يرون ذلك نقصا، إذا نمّقوا ولفقوا الكلام في المجالس، وقد جهلوا من المذاهب ما يعلمه المبتدئ، ويتداوله الناشئ فهم دائما في لغط مضلّ، أو غلط مذلّ[8].

– كما تحدث عن أسباب التقصير عن طلب العلم فأرجعها إلى " الغفلة عن التعلّم في الصغر ومحاولة استدراك ذلك في الكبر، فيرى بأن ذلك يؤدي بالمتعلم في سنّ الكبر إلى تقديم تعلم الأواخر من العلوم وأطرافها، ومهتما بالحواشي وأكنافها، مستنكفا عن المبادئ لأجل أن يتقدم على الصغير المبتدئ ليساوي الكبير المنتهي، وهذا والله إنه لخداع للنفس. وأسباب عدم الفلاح في هذا السن، وفور الشهوات وتقسّم الأفكار، وكذا الطوارئ المزعجة، والهموم المذهلة، ومنها كثرة أشغال الكبير، وترادف أحواله.

وهناك الرأس الثاني في المثلث التعليمي" المادة المعرفية" فقدم لنا "أسباب خفاء الألفاظ". وهنا قدم لنا بحثا دقيقا في تعليمية المادة، وقد أرجعها إلى:

– الكلام المترجم عنها، بحيث يكون لعلّة في المعنى المستودع في الألفاظ.

– أو أن العلة تكون في السامع المستخرج لها.

ونقدم هنا خطاطة نتبعها بتعليق نصف من خلاله مدى هذا الفكر مع ما يقول به الديداكتيكيون في شأن أقطاب العملية التعليمية التعلمية الثلاثة، وما الذي نحن بحاجة إليه، وما زال لم ينبشه البحث العلمي، ولم يمحصه الاستقراء العلمي لحدّ الآن:



أسباب خفاء الألفاظ عند الماوردي

يكون لعلة في الكلام المترجم عنها " المتكلم"

تقصير اللفظ عن المعنى

أن يكون لمواضعة يقصدها

لزيادة اللفظ على المعنى" تكون لزيادة

يكون لعلّة في المعنى المستودع فيها و" هذه لها أسباب لغموض المعاني

أن يكون مستثقلا في نفسه

أن يكون نتيجة من غيره

أن يكون مقدمة لغيره

ما يكون لعلّة في السامع المستخرج

من ذاته وهو نوعان

ما كان مانعا من تصور المعنى وفهمه

ما كان مانعا من حفظه بعد تصوره وفهمه

من طارئ عليه والطارئ نوعان

هذه أسباب خفاء الألفاظ وهي صالحة أن تطبق في التعليم، في الخطاب التعليمي بكل استراتيجياته وخاصة في العملية الحوارية التفاعلية بين قطبي السياق التعليمي/ التعلمي.

وقد بسطها الماوردي إلى فروعها الدقيقة، فمثلا في العلل الواقعة في الكلام، يقدم لتقصير اللفظ سببين هما" حصر المتكلم وعيّه" و" وبلادة المتكلم وقلة فهمه" وكذا لزيادة اللفظ على المعنى" الذي تكون لزيادة علة مانعة من فهم المقصود، وهما عند الماوردي من الأسباب الخاصة دون العامة" والعلاج الذي قدّمه لهما فقد كان دقيقا وواضحا فقال" .. فإن عدلت عن الكلام المقصر إلى الكلام المستوفى، وعن الزائد إلى الكافي، أرحت نفسك من تكلف ما يكدّر خاطرك، وإن أقمت على استخراجه إمّا لضرورة دعتك إليه، عند إعواز غيره، أو لحميّة داخلتك عند تعذر فهمهن فانظر في سبب الزيادة والتقصير، فإن كان

التقصير لحصر، والزيادة لهذر سهل عليك استخراج المعنى منه، لأن ما له من الكلام محصول لا يجوز أن يكون المختل منه أكثر من الصحيح، وفي الأكثر على الأقل دليل، وإن كانت زيادة اللفظ على المعنى دليلا لسوء ظن المتكلم بفهم السامع، كان استخراجه أسهل، وإن كان تقصير اللفظ عن المعنى لسوء فهم المتكلم، فهو أصعب الأمور حالا، وأبعدها استخراجا، لأن ما لم يفهمه مكلمك، فأنت من فهمه أبعد، إلاّ أن تكون بفرط ذكائك، وجودة خاطرك، تتنبه بإشارته، على استنباط ما عجز عنه واستخراج ما قصّر فيه، فتكون فضيلة الاستيفاء لك، وحقّ التقدّم له."[9]

هذا **الكلام في قمة التحليل للخطابات عموما والخطاب التعليمي خصوصا، لأنه يقدم لنا الآداءات التواصلية على مستوى الألفاظ خفاء أو جلاء، وكيف يتواصل المتعلمون إن كثر بينهما اللفظ أو تناقص، وما هي السبل التي يتم بها التعاون بين المتخاطبين**، ولعل هذا تنظير ومعه التطبيق للمبدأ الذي يسميه التداوليون بمبدأ التعاون، وقد بيّن لنا تبادل الأدوار بحيث يصير المستمع مستوفيا لمعاني الألفاظ في مكان المتكلم، هذا الأخير الذي هو المتلقي يستحق فضيلة التقدم له، لأن المتكلم عيّ أو حصر أو قصر وهذر.

وقد عرض لنا عرضا تحليليا تعليليا الطوارئ التي تعترض المعنى، وهي عبارة عن شبهة تمنع من تصور المعنى، وتدفع عن إدراك حقيقته، والحل الذي قدمه هو" فينبغي أن يزيل تلك الشبهة عن نفسه بالسؤال والنظر، ليصل إلى تصوّر المعنى، وإدراك حقيقته، وفي هذا قال بعض العلماء:" لا تُخْلِ قلبك من المذاكرة، فيعودَ عقيما ولا تُغْفِ طبعك من المناظرة فيصير سقيما، واستشهد ببيتين لبشار بن برد:

شفاء العمى طول السؤال وإنما دوام العمى طول السكوت على الجهل

فكن سائلا عمّا عناك فإنّمـــــا دُعيتَ أخا عقل لتبحث بالعقـــــــــــل

والأمر الثاني فهو أفكار تُعارض الخاطر، فتذهل عن تصور المعنى... ثم يعرج بعد ذلك الماوردي إلى تقديم الحلول لتلك المشكلات التعلمية" في فهم الألفاظ" فقال:" فإن طرأت على الإنسان، لم يقدر على مكابرة نفسه على الفهم، وغلبة قلبه على التصور، لأنّ القلب مع الإكراه أشد نفورا، وأبعد قبولا... والعلاج مأخوذ أيضا من وصفة الحكماء، ومنها:" إن لهذه القلوب تنافرا كتنافر الوحش، **فتألفوها بالاقتصاد في التعليم، والتوسط في التقديم، لتحسن طاعتها، ويدوم نشاطها**."[10]

وهذا النهج أجمع عليه علماؤنا ودأبهم في ذلك العقل والفكر، فهذا عبد الرحمان بن خلدون يقدم وصفة للذي ابتلي بانغلاق حجب الألفاظ أمام فهمه، بأن يسرّح النظر في فضاء الفكر الطبيعي، والغوص على طريق النظار... عندها يحصل الظفر بالمطلوب وتشرق عليك أنوار الفتح من الله تعالى[11].



انظر إلى هذه الأفكار التربوية في عالم نفس الطفل وعقله، **الاقتصاد في التعليم فتغييبه من منظومتنا التربوية التي اثقلت المتعلمين ببرنامج ضخم، جعلتهم لا يألفونها وبالتالي لم تحسن لهم طاعتها، وإهمال التوسط في التقديم انجرّ عنه فتور نشاط المتعلمين، ونفورهم من التعليم.**

- **وقفة تقييمية تقويمية:**

ما زال بحثنا في التراث عرضيا ينظر إلى التعليم من زاوية سطحية بعيدة عن المقاربات العلمية الناضجة، وما نقرأه نلفيه مكررا في كل الكتب، ولكنه لا يقدم، فانظر مثلا أطروحة الطالبة نور حلقوم استراتيجية الحجاج في الخطاب التعليمي دراسة تطبيقية في المرحلة الثانوية، جامعة الشلف، الجزائر سنة 2019/2018، ففي الصفحة التاسع عشرة بعد المائة تقولك" بأن الغزالي وابن خلدون كان لهما آراء ووجهات نظر في عملية التربية والتعليم، أما الغزالي فنظر إلى التعليم على أنه أشرف الصناعات، وأن الهدف من التربية هو الوصول إلى الكمال الإنساني الذي غايته التقرب من الله، أي أن الغاية هي تحقيق السعادة الدينية والدنيوية" وهذا هو الغاية الكبرى التي رأينا الماوردي قد تكلم عنها في نصه الذي حللناه... وتكمل حديثها عن ابن خلدون فتقول فهو لا يركز مثل غيره على المتعلم أو منهاج الدراسة بعينه، كما فعل الغزالي، بقدر ما يركز على تنظيم التعليم، والقوى الثقافية، ودرجة التقدم الحضاري وغيرها، ومع ذلك يغفل الإشارة إلى المناهج وطبيعة المتعلم نفسه.[12]

نجد أن الأحكام العامة شابت أبحاثنا، لأننا لم نجلس مع فكر علمائنا جلسة المتأمل والمتطلب والممحص، فانظر إلى الباحثة نفسها وهي تلخص فحوى مبحثها المتعلق بالخطاب التعليمي في التراث العربي عن بعض ما جاء به أعلامنا النحارير فقالت: "ونخلص في الأخير إلى أن الاتجاه القديم" التقليدي" شدد في مناهجه على تلقين المعلومات والمعارف بغض النظر عن مدى الاستفادة من المواد المحفوظة في الحياة، فركز على التربية العقلية التي غالبا ما يكون فيها المتعلم سلبيا، وتكون زمام المبادرة بيد المعلم"[13]

2- النظريات العربية التعليمية الحديثة:

هذا العنوان يثير عند الكثيرين جدلا كبيرا، لأنهم لا يعترفون بوجود نظريات تعليمية لعلماء العرب ولو كانوا أعلاما مبرزين، وما يعرف عنهم هو مجرد أنظار لهم في قضايا تعليمية تخص مجالات أو موضوعات لفتت انتباههم أثناء نظرهم في مناهج غيرنا ونظرياتهم، وقد يكون هذا صحيحا، ولكن نحاول أن نلملم في عنصرنا هذا ما تفرق عند العالم الواحد، من علمائنا في هذا العلم، أو ما يمكن أن يشكل نظرية ولو في جانبها التطبيقي، غير متناسين المجهودات التي قدمتها المجامع العربية للشأن



التعليمي والتربوي، عسى أن نؤسس لنظرية عربية مائزة يمكنها أن تصدر منظومتها للغير على الأقل في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

أعمد إلى النظر في جهود أربعة من أعمدة الدرس اللساني العربي، وتقديمي لهم بهذا الترتيب لا أبنيه سوى على معيار التاريخ الزمني، فأبدأ بأولهم حسب تاريخ الازدياد، وهو تمام حسان التي ولد عام 1918، وتوفي عام 2011، وأردفه بعبد الرحمان الحاج صالح الذي ولد سنة 1927 وتوفي سنة 2017 وأنتهي مع نهاد الموسى. ومحمد الدريج الذي له إنتاج كبير في تعليمية اللغات تنظيرا وتطبيقا ونقدا.

2-1- تمام حسان ونظريته في اكتساب اللغة العربية:

هو تمام حسان أبو هانئ لساني مصري ذاع صيته في العالم العربي والاسلامي، كما له صدى في الفكر اللساني العالمي خاصة الأنجلوسوني. له تواليف كثيرة شكل بعضها نظرية لسانية، لها وزنها العلمي، وإن كنا نرى بأن كتبه كلها تضافرت فيما بينها كمشروع متكامل امتد طوال عقود من البحث والتطبيق. ولكننا هنا لا نتحدث عنه كلساني نظري، وإنما نحاول تقديمة كلساني تطبيقي خدم المجال البيداغوجي بأحد كتبه التي أسست لتعليم العربية للناطقين بغيرها، والموسوم بـ" التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها"، وهذه النظرية على قيمتها العلمية النظرية، والتطبيقية إننا نجد الكثيرين يجهلونها حتى في تخصص اللسانيات التطبيقية، وعلم التعليم" الديداكتيك".[14]

- تصور تمام حسان: هذا التصور كللته تجربة تمام حسان الطويلة في التعليم والتنظير للعربية لناطقيها، والناطقين بغيرها، هذا التصور يراه البعض نظرية تعليمية للعربية، وقد بناها على ثلاثة أصول هي: التعرف والاستيعاب والاستمتاع.

الأصل الأول والثاني، هما التعرف والاستيعاب: يتمثل في إدراك المتعلم للعناصر الأولية والتفريق بينها، وربط كل عنصر بوظيفة خاصة، تبدو واضحة المعالم، عند إنشاء التقابل بينها وبين وظائف العناصر الأخرى في كل مستويات اللغة صوتا ومعجما وصرفا وتركيبا وكذا أسلوبا.[15] وفيها يرتقي إلى معرفة أنماط الجمل، والفروق العامة بين كل نمط منها ونمط، ويكون قد أحاط بمعاني المفردات، في كل نمط، ممّا يوصله في الأخير إلى استيعاب النص الذي قارب فيه أنشطة اللغة أي بمعنى أن يكون قد استطاع الإحاطة بالمقصود به.

والأصل الثالث، وهو الاستمتاع: وهو ذاتي في جانبه الأكبر، ولكنه ذو روافد ثقافية قوامها مؤثرات الذوق العام، والروابط العاطفية بين الجماعة، والبيئة الجغرافية، والتاريخية، وبذلك إذا كان تحصيل



التعرف والاستيعاب ممكنا من خلال الدرس الصفي فقط، فإن إنماء الاستمتاع بحاجة إلى المعايشة والاندماج، والعدوى العاطفية والذوقية، إن صح هذا التعبير كما يقول تمام حسان"[16]

قدم تمام حسان لنظرية الاكتساب هذه شروطا لكل أصل، انطلاقا من بحثه التنظيري في كتبه المتعددة[17]. فقد درس كل هذه المستويات وحدد لها شروطا لا يمكن الوصول إليه، إلا إذا كان هناك نموذج للغة يوصل إليه بالبحث، واستخلاص النتائج[18].

وقد قدم لنا تمام حسان حصيلة القول في " التعرف " وقال:" بأن فكرة الجمود والاشتقاق من أساسيات التعرف، ومن ثم يعدّ من أساسيات تعليم اللغة العربية، بمعنى أن عدم إلمام الطالب بظاهرة الاشتقاق والجمود، لا بد أن يؤثر تأثيرا حاسما في قدرته على التعرف على عناصر السياق"[19]

وهو في دراسته هذه يريد الوقوف على موقف واضح لتعليم العربية لغير الناطق بها، وخاصة في أصل " التعرف" فقال:" إذا كان الطلاب من أبناء العرب يصادفون صعوبات جمة في التعرف على عناصر السياق العربي، وتتضح عند محاولتهم تحليل السياق، كما تتضح عند استعمالهم للغة العربية الفصحى، فلا شك أن الطالب غير الناطق بالعربية سيواجه صعوبات أكثر وأشد خطورة لما يعرفه الطالب العربي، والأمر في الحالتين مرتبط، بأن اللغة التي اكتسبها الطالب في طفولته المبكرة مغايرة للغة العربية الفصحى، فهي بالنسبة للطالب العربي لهجة عامية غير فصيحة، وبالنسبة للطالب الآخر لغة أجنبية لا تمت إلى العربية بصلة، ولهذه اللهجة العامية كما لتلك اللغة الأجنبية نظام تختلف في تكوينه، عن نظام اللغة الفصحى من حيث الأصوات والصرف والنحو والمعجم والثقافة والدلالات."[20]

نعم تمام حسان يقف على الصعوبات التي تلاقي هؤلاء الناطقين داخل الصف الدراسي، وخاصة عندما يجدون ما يجري نطقا في الاستعمال اليومي يخالفه بقوة، خاصة في نطق الأصوات، ولأجل هذا قدم هذا العالم اقتراحات في شأن تعليم الأصوات".[21]

وقدم لنا منهجا قويما في محتوى ما يجب أن يقدم "في التعرف والاستيعاب، وهي ثمانية معارف هي:

- التعرف على الأصوات ونطقها.
- التعرف على الوحدات الصوتية، وارتباطها بالمعنى، وما يشملها من نظام صوتي.
- أقسام الكلم.



– طرق الصياغة الصرفية، وما إذا كانت صياغة الكلمات تتم بواسطة العزل أو الالصاق أو التغييرات الداخلية في الكلمات، كالذي يحدث في جموع تكسير العربية.

– طرق تركيب الجملة، وتوظيف العلاقات السياقية بين مفرداتها..

– الظواهر السياقية التي يفرضها الاستعمال على حساب الأصل أو القاعدة، ويربطها ربطا محكما بمواقع معينة من الكلام، كالذي نراه في العربية، من الإدغام، والتوصل والتخلص، والإعلال والإبدال الخ...

هذه الأمور الستة تتعلق بالمستوى الأول" التعرف" وأما الاستيعاب، فقد عرض له الدوائر الأساسية التي تدور فيها المحتويات، وهي:

– حصيلة المفردات.

– المحتوى الثقافي بجانبيه العربي، والإسلامي.

– المحتوى العام الذي يخص الإنسانية، ولكن في مضمار شبه محدود.

وهذه الدوائر الثلاثة تحتاج إلى احتياطات عند توجيهها إلى المتعلم غير الناطق بالعربية، فيما هي عند العربي منفتحة مجالاتها، ولكن هذا كما يضيف قائلا: يتطلب ثلاثة معايير: معيار اختيار المادة المقدمة أحسن للوصول إلى الاستيعاب" ولا تكون إلا بالمحبة في نفوس الدارسين" وأما المعيار الثاني فهو البساطة، ومعناها ألاّ يشمل النص المعروض على مادة معقدة عسرة على الاستيعاب، سواء من الناحية اللغوية، كالتراكيب النحوية الملبسة التي تتعدد فيها احتمالات المعنى، أو التراكيب المركبة التي يكثر فيها فيها التقديم والتأخير، والفصل بين المتلازمين، أو الحذف والتقدير، أو الأساليب البلاغية التي تتسم بالخفاء كالاستعارات التي تخفى فيها العلاقة، أو لا تسعف فيها القرينة... والمعيار الثالث" يختص بالاستمتاع أو لنقل يقترب منه، يتمثل في: اجتناب اختيار عناصر من الثقافة العربية الإسلامية تتعارض مع ثقافات الدارسين، فتتسبب لهم إحساسا بالحرج، أو الغضب، أو الدونية، أو النفور من الدرس أو تشحذ في نفوس الطلاب المقاومة والدفاع عن ثقافات بلادهم، وهذا أسوأ ما يمكن أن يحدث لطالب غير عربي...

وخلاصة هذا الأصل القاعدي، أن هذه مبادئ تأسيسية لتعليمية النص التعليمي لغير الناطق بالعربية، بله الناطق بها، لأن المتعلم المبتدئ في حاجة لهذا التأسيس. قد أفاد منها الكثيرون منهم الباحث إسماعيل بوزيدي في مقال له بعنوان: تعليمية النص مقاربة ديداكتيكية لسانية في كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي.

كما قدم لنا المعايير التي يجب أن يتضمنها المحتوى الثقافي بجانبيه العربي والإسلامي، وعددها في المادة تهدف إلى زرع القيم العربية والإسلامية التي فاقت كل القيم الإنسانية، كالوسطية والموعظة الحسنة، وكل الأخلاق الفاضلة.

ومعيار حسن العرض، وعدم الاقتصار على مجرد القراءة أو سرد قصة، وضرورة الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية.

والمعيار الخامس هو المواءمة بين المحتوى الثقافي في درس اللغة العربية، وبين غرض الطالب في تعلم اللغة العربية.[22]

أما في الأصل الثالث، الاستمتاع: في هذا الأصل يتناول تمام حسان مستوى أعلى في التعليم وذلك عندما يبلغ الطالب شأوا من الظفر بالمعرفة والاكتساب القاعدي الذي ظفر به في الأصلين السابقين" التعرف والاستيعاب" ويقصد به هذا العالم بأنه التذوق الأدبي، وإدراك مواطن الجمال في النص وهذا لا يتحقق إلاّ بعد التعرف على مباني النص اللغوي، واستيعاب معانيه، فإذا تحقق هذان الأمران أصبح من يستقبل الاتصال الأدبي بمكان يؤهله، إذا كان له الاستعداد الفطري أو الكسبي أن يتذوق ما يستقبل من الاتصال[23]... والأساس فيه أن يتذوق الشكل اللغوي وعلاقته بالتأثير في الذوق، وبتوليد الإحساس بالاستمتاع.

وباختصار الاستمتاع يختص بادراك الأشكال الأدبية بكل طاقاتها الإبداعية، أي الوقوف على مواطن الأدبية/ الشعرية فيها وهو ما ينبني على ما يسمى عند تمام حسان بنظرية العدول الجمالي.

والقضايا التي يجب إدراكها من طرف المتعلم، هي التمييز بين نوعين من الأسلوب، وهما: الإستعمال الأصولي، والاستعمال العدولي"[24]

والذي يهمنا هنا هو الأسلوب العدولي، وطبيعته، أنه يستمد من القرائن النحوية لا من صيغ الصرف، لأن الغاية منه أسلوبية محضة، وقد طلب هذا المرام الكثير من العلماء المتميزين، من البلاغيين والمفسرين البيانيين، كعبد القاهر الجرجاني، وجار الله الزمخشري، والبيضاوي، والغرناطي محمود شاكر وسيد قطب محمد محمد أبي موسى والقائمة ممتدة عندنا، ومنهم صاحب هذه النظرية في كتابه روائع البيان في القرآن وتطبيقاته المتميزة.

ولعل الغاية السامية التي نبتغيها من كل ما يمر على المتعلم من وراء التعرف والاستيعاب، هي التمكن من التذوق الجمالي الأسلوبي، وما ينضوي تحته من مختلف أنواع التذوق الموضوعي، الذي يحقق التجديد، والإبداع الفكري، وهو أندر من الكبريت الأحمر، وهو الغاية التي لا غاية بعدها.

2-2- دراسات عبد الرحمان الحاج صالح:

النظرية التعليمية الجزائرية من خلال نموذج عبد الرحمان الحاج صالح الذي أسس لها بمقالات له ألفها على فترات، ومنها مقال طويل تحت عنوان "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، وأعمل على تبيان أهم الأسس المعرفية والنظرية والتطبيقية للنظرية التعليمية، وما ساوقها من تطبيقات متنوعة رصدت المناهج والطرائق والأهداف، وكذا ضبط الدعائم التي طبقها على العربية، من وجهة علمية وتربوية كانت التعليميات تدعو إليها آنذاك، ونحاول جاهدين العمل على لملمة ما تفرق في مقالاته من أجل تصور نظرية تعليمية متميزة ولو في أهم الجوانب التي تهم التعليمية الحديثة.

وهذه الرؤية تقدّم نظرية عامة متماسكة في كيفية اكتساب الطفل لمختلف المهارات الجسدية والذهنية التي تفرضها عليه بيئته، بل بقاؤه ونموّه في المجتمع الذي ينتمي إليه، وما الملكة اللغوية إلاّ جزء واحد من تلك المهارات الكثيرة التي هو مجبر على اكتسابها في سنّ الطفولة.

وقد قدّم للمدرس في هذا الشأن المبادئ التالية:

- ضرورة الإلمام بما جدّ في صعيد البحث اللساني.

- تقديم ظواهر اللسان من منظور اللسانيات الحديثة.

- الإلمام باللسانيات التربوية كبحث تطبيقي لعلمي اللسان والتربية.

وهذه المبادئ تحقق التمكن من الملكة اللغوية الأصيلة، والملكة الوظيفية الحقيقية، هذه الأخيرة هي ملكة تعليم اللغة الهدف الأسمى بالنسبة إليه.

ثم قدم بعد ذلك أهم المشاكل التي تتعرض لها اللسانيات التربوية. وهذا قصد الإجابة عن ماذا يجب أن نعلّم؟ وكيف يجب أن نعلمه؟

وتطرّق إلى ثلاث قضايا مهمة تعدّ حقا دعائم المناهج التي تركز على ما يتحقق في عناصر المثلث الديداكتيكي وهي:

1- النظر في محتوى اللغة التي تعلّم للمتعلم.

2- النظر في محتوى الطريقة التي تبلغ المحتوى.

3- النظر في تأدية المدرّس لهذه الطرق وكيفية تطبيقه لها.

وبعد ذلك تعرض إلى حقائق ثابتة طالب بضرورة مراعاتها، وهي:

أ- ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب، وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معيّن من أطوار ارتقائه، ونموه.

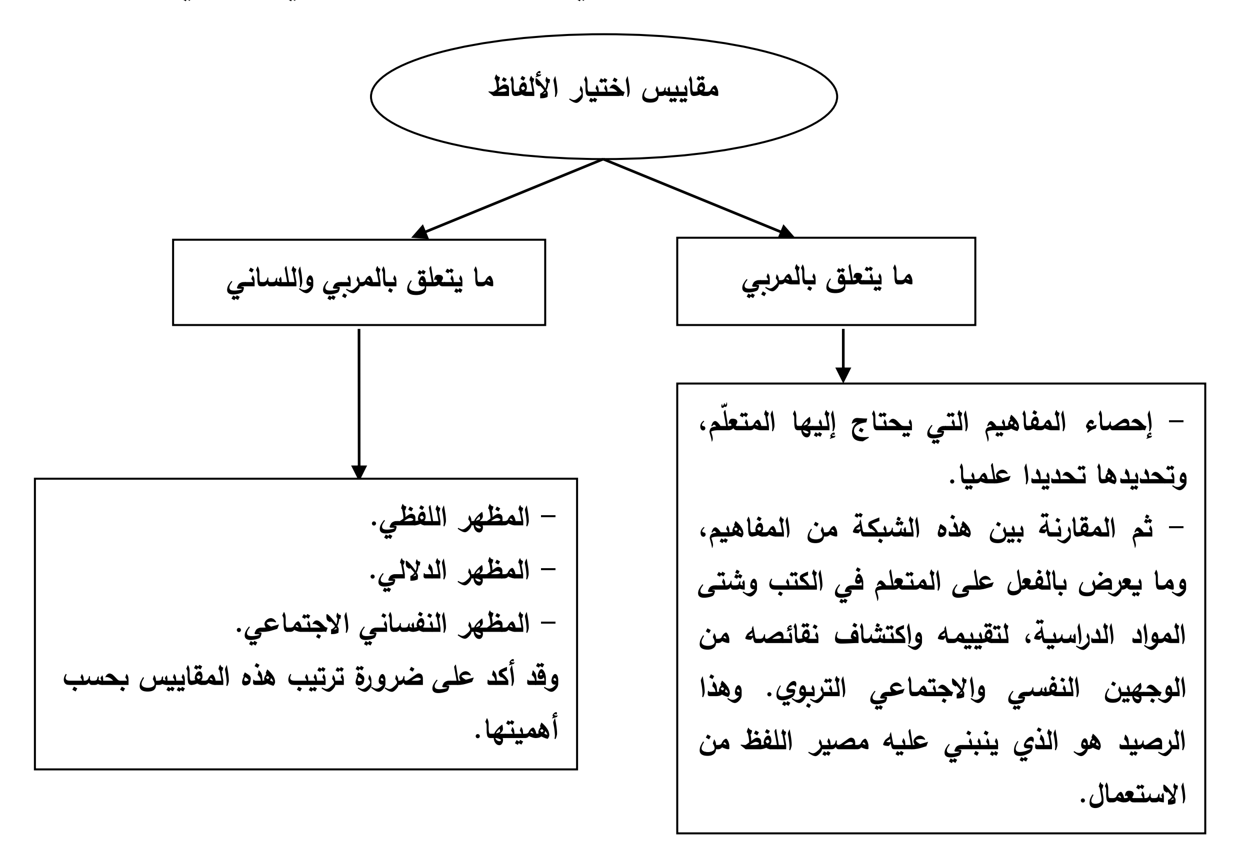
ب- لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه.

ج- لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب، حتى تصيبه التخمة الذاكرية.

وبالمقابل يصف الوضع الراهن الذي هو عليه تعليمنا للمادة اللغوية، ووصفه بالمتردي، كمّا وكيفا وقد ربطه بالتوظيف الحقيقي في حياة الطفل اليومية التي يعيشها، كي لا تكون مجرّد لغة متعلّمة مصطنعة، أو تلك اللغة التي زالت مسمياتها، وسمّاها بالمادة اللغوية العقمى.

وقد ضبط في هذا الشأن أهم المقاييس التي تعتمد لاختيار المادة اللغوية، على مستوى الألفاظ والتراكيب الوظيفية. وحدّد الغاية من اختيار المادة اللغوية، وهو: تحصيل مهارة لسانية" تتمثل في القدرة الكبيرة على التعبير الدقيق عن جميع الأغراض، وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية. أي تحصيل عدد كبير من اللفظ الكافي لسدّ حاجياته التبليغية بأكمل وجه.

إن اختيار الألفاظ تتعلق بجانبين منها ما يتعلّق بالمربي، ومنها ما يتعلق بالمربي واللساني.



نماذج تطبيقية لترتيب المقاييس في حقل اللغة العربية. "على نشاطي التعبير والكتابة":

- عدم اللبس على قدر الإمكان.
- كثرة الاستعمال.
- اعتدال المخارج وخفتها على اللسان.

وأما فيما يتعلق بالبحث عن طريقة تبليغ المعلومات اللغوية، وكيفية إكساب المتعلم الملكة اللغوية الكافية، فقد قدم موارد تدريس اللغات، ولغة المنشأ، فألفاها تتوزع على ثلاثة موارد أساسية، هي:

- البحث في ميدان كيفية اكتساب الطفل للغة آبائه، ومحيطه ثم ارتقاء هذه المهارة.
- ميدان آفات التعبير كالحبسة والحكلة وغيرها.
- الميدان التربوي اللغوي الذي يجري بإجراء التجارب التربوي فيختبر على أسس علمية في عين المكان.

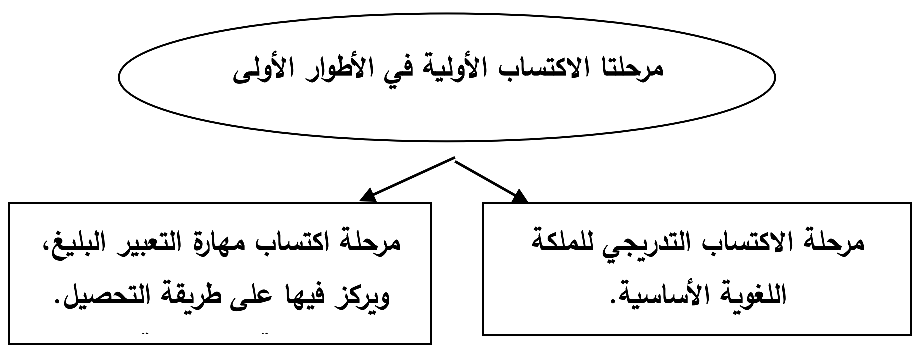
وأما الكيفية التي يتم بها اقتناء الإنسان للملكة اللغوية فهو عمل علماء النفس، وعلماء اللسان والأطباء.

أما كيفية اقتناء الإنسان "المتعلم" للملكة اللغوية فهو عمل علماء النفس وعلماء اللسان والأطباء.

أهم المعلومات الموضوعية:

- النطق وفق ما تدركه أذنه من الأصوات اللغوية.
- أن ينتهي الطفل إلى اكتساب أهم المخارج التي تحتوي عليها لغة أبويه.
- إدراك العلاقات البنوية فيما بين الكلم ليكون قادرا على التحليل والتمييز.

وهذه القضايا تعدّ من المبادئ العامة والقصد منها تشكل مرحلتين متمايزتين، وثانيتهما تبنى على الأولى.





وهذه المبادئ لا تشكّل إلا بالاعتماد على مقاييس التخطيط والترتيب والتدريج للعناصر التي تقدم للمتعلم.

وأما مقاييس التبليغ التعليمي والترسيخ وخلق العادات السليمة، فإن حاصلها النهائي فهو تحقيق المزاوجة بين:

- إكساب المتعلم لآليات الكلام.

- آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها.

آليات ضبط وتحقيق الاكتساب لآليات الكلام، وإدراك العناصر اللغوية وفهم دلالاتها:

- على مستوى المنطوق والمسموع يتحقق " الإدراك+ الفهم"

- على مستوى المكتوب المحرر " القراءة"

ومحصّل ذلك القدرة على التعبير في مستوى التعبير الشفاهي الذي يأتي في المرتبة الأولى، مع العلم أن المشافهة تسبق القراءة والكتابة، وفي الوقت نفسه أسبقية الإدراك على التعبير، وأما التعبير الكتابي فيمثّل التعبير الفني فهو مرحلة تالية للإدراك.

واشترط الباحث للقراءة أن تتميز النصوص فيها بالخصائص التالية:

- أن تكون ملائمة للموضوع المخطط له.

- وإذا لم تتوافر فما على المعلم إلا تحرير نصوص من إبداعه، بشرط أن تراعى فيها شروط الانتقاء والترتيب.

وهذان النشاطان يعملان على إثارة الإدراك المباشر من نفس المتعلم وضرورة الربط بين الحاستين السمعية والبصرية، أو أكثر من حاسة، وذلك لجعل المتعلم مكتسبا لمهارته بنفسه ويكون المعلم مرشدا ومنسقا ومصححا لهذا العمل الاكتسابي.

والخلاصة أن هذه الشرعة، وهذا المنهج الذي اعتمده كل من الماوردي وتمام حسان وعبد الرحمان الحاج صالح يمثلان همًّا تربويا عرفه الناس منذ زمان" وإن كان غير معمول به بطريقة منتظمة"[25] إنما الجديد أو على الأقل ما يتناساه أكثر الناس هو ضرورة الانتقاء والتخطيط والترتيب للمادة اللغوية والتمسك الشديد بما تقتضيه هذه الأشياء بدون تهاون من الضبط والتدقيق والتنسيق بالنسبة للعمليات التعليمية.[26]



2-3- مشاريع أخرى لها وزنها في علم الديداكتيك:

لاشك أنّ موضوعنا الحديث فيه ذو تفرعات كتب فيه الكثيرون، ولكن الأخذ بالقليل خير من تلافي الأفكار العبقرية، فقد قدم لنا نهاد الموسى الكثير من الأبحاث في الشأن اللساني التطبيقي، وهو الخبير اللساني بالعربية، وقضاياها الهامة تنظيرا وتطبيقا، وقد وضع يده على همنا الديداكتيكي في طرحه للواقع عبر ثنائية مسار التراكم العفوي والانضباط العلمي الصارم، فوصف مناهج اللغة العربية من حيث منطلقاتها بأنها غير منسقة ولا منظمة، فهي مواد وملاحظات متراكمة لا ينتظمها نسق واضح منسجم أي أنها مجرد أخلاط من مواد متنوعة، فالنحو مثلا منهاجه لا تحكمه مبادئ مطردة ثابتة تحكمه ولا تخضع لمبدإ وظيفي في تصنيف القواعد، وفقا لقيمتها العملية، ونسبة شيوعها، وهي لا تنبثق من نظرية في التبويب معروفة"[27]

وبعد أن تناول الحديث عن ممارسات المعلمين في مختلف أساليبهم التي اعتبرها ذاتية لا تخضع لمقاييس علمية، دعا بقوة إلى" الخروج من ضباب الانطباع إلى أفق التحقيق، والنفاذ من الحلم إلى العلم في هذه المسائل ونظائرها".[28]

- **وقفة فاحصة:**

الباحثون الأعلام في العربية الذي يجمعهم أكثر من الذي يختلفون فيه، وهذا حقا يساعدنا على بناء نظرية عربية في التعليمية، حتى لا تضيع جهود علمائنا سدى، وهذا التوجه الفردي في النظر إلى تراثنا الطارف منه والتليد لا يجدي نفعا، بل يتوجب اختراع هيئات عليا حقيقية تعمل على فحص المنتوج التعليمي ودراسته في ضوء المستجدات النظرية المنهجية، وخاصة النمذجة التي ما زلنا بعيدين عن إنتاج نماذج ناضجة، لأن العلم التطبيقي الحديث يشتغل على صناعة علمية ذات نماذج متطورة لبنى العربية في كل مستوياتها الدنيا والعليا، والنموذج كما يحده أصحاب النظرية المعرفية التطبيقية، ومنهم جون لويس بأنه" خطة محكمة يمكن استعمالها في تنظيم عمل العلم، ومهماته من مواد وخبرات تعليمية وتدريسية، أو هو خطة وصفية متكاملة، تضم عملية تصميم محتوى معين أو موضوع ما، وتنفيذهن وتوجيه عملية تعلمه، في داخل غرفة الصف وتقويمه، فهو يتضمن مجموعة استراتيجيات تتعلق باختيار المحتوى الملائم، وأساليب التدريس الملائمة، وطرائقه، وإجراءات إثارة الدافعية عند المتعلمين، وأساليب التقويم الملائمة."[29]

هذا الرافد العربي لعلمائنا لا يستغني عن المستجدات في عالم البيداغوجيا، فما جنيناه من قراءتنا لترثنا في الجوانب النظرية والتطبيقية يظل بحاجة إلى روافد الديداكتيك العالمية، ولكن الذي يهمنا أكثر وهو ما وصل إليه باحثونا الرائدون في التعليمية ولعلنا لا نكون مبالغين إذا قلنا بأننا نمتلك مدونة جديدة

يحمل رايتها الديداكتيكي محمد الدريج الذي لا يفتأ يطالعنا بالجديد تلو الجديد، حتى لا نكون في عزلة عن العالم الغربي والأمريكي، وليس المقام مقام تتبع هذا العلم في كل روافده، وغنما لنشير بأننا نمتلك الجديد فهذا الدريج يقدم لنا مشروعا ناضجا ومكتملا وبعناوين جديدة منها: "هندسة التكوين الأساسي للمدرسين، وتمهين التعليم" وكتاب" نماذج وباراديكمات حديثة في البحث التربوي كمرجعية لتطوير مناهج التعليم" وغيرها من منتوجه المواكب لما تنتجه عقولنا في السنين التي نشهدها.

خاتمة:

لا شك أننا بعد هذا العرض النظري والتطبيقي يمكننا القول بأن ماضينا يحوي خزائن لا تقل شأنا عما ينتجه عصرنا، وما الماوردي إلا عينة صادقة لما نزعم، فالكثير مما طرحه، يبسط الخطاب التعليمي في نقاط أهم نقاطه المفصلية كالمثلث الديداكتيكي وما تنتابه من ملابسات، وتصور الحلول للإشكالات المتعلقة بالمعلم والمتعلم والمعرفة التي تنتج وتثمر بينهما، إن على المستوى النفسي، أو العقلي أو اللساني، وحتى الاستشرافي. وهذه النماذج لا تقل أهمية عن تلك النماذج الحديثة، كنموذج روبرت مارزانو، لأبعاد التعلم، هذا التعلم الذي هو في جوهره " نشاط مستمر يقوم به الفرد عندما يواجه مشكلة أو مهمة تمس حياته، فتولد فيه قوة دفع ذاتية تجعله مثابرا في سبيل حل هذه المشكلة، وإنجاز تلك المهمة، وما أبعاد التعلم الخمسة التي حدد أنماطها الخمسة إلا تفصيل لما قال به الأقدمون، وهدفها واحد هو: تقديم كيفية اشتغال العقل، أي تمثل نواتج أبعاد التفكير.

وقد تفطن محمد الدريج إلى ضرورة العودة إلى باراديكم الملكات" أو نحو بناء منظور أصيل" فقال" ينطلق هذا المنظور من واقعنا وخصوصياتنا، وتطلعنا نحو التطور والتجديد والحداثة، كما يتأسس على انخراطنا الفعلي والفعال في البحث العلمي الأساسي منه والتطبيقي، وفي التطور التكنولوجي العالمي وإنشاء نماذج تستجيب لخصوصياتنا، وتلبي حاجياتنا الحقيقية، وأولويات أمتنا، نماذج تخلصنا من عادات وسلوكات التبعية والاتكالية، والإدمان على استيراد الحلول والنظريات الجاهزة" لقد حان الأوان لنؤسس لنا وبأنفسنا نماذج أصيلة في التربية والتعليم."[30]

استشراف المستقبل في الشأن التعليمي والتربوي، ليس موضة، بقدر ما هو حاجة ماسة إلى إثبات الذات، والتمكين لها في زخم الأفكار، وتلاطم أمواج الفكر التسويقي، الذي يفرضه الغالب على المسلوب الفكر، الفاقد لروح الانعتاق والتحرر، مدونتنا تنادينا للمّ الشمل وقدح سقط زنودنا لبلوغ القنن الإبداعية في عالم التدريسية، والتي يشترط علينا أن تكون مبتدآتها أفكار أجدادنا مثل الماوردي والغزالي وابن خلدون وربما علماء آخرين هم في طي النسيان.

نتائج البحث التراثي التعليمي لا يقل أهمية في جانبه النظري وكذا في جانبه التطبيقي، فالماردي حل العملية التخاطبية بين قطبي العملية التعليمية تحليلا وافيا طال شخصية المعلم والمتعلمن، كما ضبط كل أسباب التواصل الناجح، ولم يهمل المعوقات االفيزيولوجية المرضية والفكرية التي تتمثل في سذاجة الفكر وغباء المتلقي، أو المتكلم، والحال نفسه يتعلق عندما يتكافأ المتكلم والمستمع في درجة الذكاء مما يجعل الألفاظ بينهما تخرج من باب الغموض إلى باب الوضوح.



▪ الهوامش والمراجع:

1– قصة آدم عليه السلام، في تعليمه، وقصة ابنه الذي علّم عن طريق التجريب عندما عجز عن تورية سوءة أخيه، وغير ذلك مما اضطلع به الأبياء والرسل والحكماء والمعلمون عبر العصور في كل دين وملّة ونحلة.

2– لي مقالات في هذا الشأن، منها: قضايا ديداكتيكية من خلال مقدمات كتب تعليمية، كتاب المقدمة المحسبة لابن بابشاذ دراسة ديداكتيكية.

3– ولد أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي البصري سننة 364هـ وتوفي سنة 450 للهجرة أي عاش في فترة ازدهار الثقافة الاسلامية، في أرقى عصور الدولة العباسية. انظر مقدمة المحقق سعيد محمد اللحام، لكتاب أدب الدنيا والدين، دار ومكتبة الهلال بيروت، طبعة 1988.

4– أبى الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي، أدب الدنيا والدين، تح: سعيد محمد اللحام، دار ومكتبة الهلال بيروت، 1988، ص:51.

5– نفسه: ص: 52 و53.

6– نفسه: ص: 53.

7– نفسه: ص:53 و54.

8– إنّه هنا يضع البلسم على الجرح في جامعاتنا التي صنعت جيلا من الأساتذة يتسمون بهذه الصفات المنكرة في حقل العلوم.

9– الماوردي، أدب الدنيا والدين، ص: 58.

10– نفسه: ص: 65.

11– عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، المقدمة، دار صادر، بيروت، ط1، 2000 ص: 433.

12– نورة حلقوم، استراتيجية الحجاج في الخطاب التعليمي –دراسة تطبيقية في المرحلة الثانوية–، رسالة دكتوراه جامعة الشلف، الجزائر، إشراف الدكتور عبد القادر شارف، 2019/2018، ص: 120.

13– نفسه: ص: 120 وهذه الخلاصة في الحقيقة هي حكم لباحث آخر أحالت عليه الباحثة في الهامش نحن في حاجة إلى بحثة متمكنين يعيدون قراءة التراث وفهمه، لبعث النظام التعليمي بعثا مشرفا لجهود علمائنا لا قدحا لهم من غير دراية.

14– تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة "في تعليم اللغة العربية" ط4، 1984.

15– والوظيفة هنا هي نفسها التي قصدها سوسير والوظيفيين بعدهم وهي التي لا يظهرها سوى مبدأ "التقابل".

16– تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية، ص: 8.

17– وكتبه هي: مناهج البحث في اللغة، وكتاب الأصول، واللغة بين المعيارية والوصفية، وكتابه المتميز " اللغة العربية معناها ومبناها، وأيضا ما ورد في كتابه التطبيقي لنظريته" البيان في روائع القرآن " وهذا الكتاب مؤسس على أصول نظرية العدول الجمالي التي تخدم بقوة الأصل الثالث، وهو الاستمتاع بكل مغاني الأدب، وأساليب القرآن الجمالية النابضة بالأساليب المعدولة عن أصولها التي يقف عليها في أصلي: "التعرف والاستيعاب".

18– ويقصد بالنموذج صياغة هيكل بنيوي ذي عناصر ومكونات يتكامل بعضها مع بعض..." انظر تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية، ص: 8، وقد عرض لنا النموذج العربي وقدم لنا ملاحظات ثمينة حوله: من أهمها، أنه:

– موغل في التجريد.



- أنه تلفيقي.
- يبدأ من المطلق ويتجه نحو المقيد.

وقد استتبع هذا النموذج بالكثير من الأفكار والملاحظات، منها: النموذج وفكرة رفض تطور اللغة، وهذا التطور يساعدنا على إدراك مستوى التعرف، ففي تقديمنا للغة العربية للناطقين بغيرها، يحسن التعرف على مواطن الخفة في العربية، وهو ما اصطلح عليه علماء اللسان المحدثون بـ"الاقتصاد اللغوي".

19- نفسه، ص: 37.

20- نفسه، ص: 59.

21- انظر تفصيلها في المرجع نفسه، ص: 69.

22- لمزيد من التفصيل، انظر المرجع نفسه، ص: 90 – ص: 108.

23- نفسه، ص: 111.

24- لمعرفة معنى المصطلحين عد إلى كتب تمام حسان الأصول في حديثه عن" الأصول والعدول" وما قدمه من خصائص في كتاب التمهيد، ص: 113 وما بعدها.

25- قدمت مقالا طويلا ومفصلا في مشروع عبد الرحمان الحاج صالح في إحدى الملتقيات الدولية، تحت عنوان: النظرية التعليمية الجزائرية في مشروع عبد الرحمان الحاج صالح وأثرها في المناهج المعتمدة بالجزائر.

26- نهاد الموسى، مقال مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، مجلة اللسانيات في خدمة اللغة العربية، ع5 تونس، 1983 ص: 151.

27- نفسه، ص: 153 و154.

28- سعد علي زائر، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر الأردن، ط1 2015، ص: 119.

29- انظر: محمد الدريج، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم منشورات كراسات تربوية ج1، يوليوز 2020.

30- محمد الدريج، نماذج وبراديكمات حديثة في البحث التربوي كمرجعية لتطوير مناهج التعليم، كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس، الرباط، 2020، ص: 48. وهذا النموذج المقترح من طرف الدريج الموسوم بالتدريس بالملكات عمل مبارك للباحث في المجال التربوي التعليمي، ولكن أرى أن هذا التوجه يتطلب تظافر الجهود في هذا الباب، لأن المبادرات كثيرة والتسميات مختلفة، مما يؤدي إلى إزعاج القارئ بكثرة المصطلحات، ولربما غابت عنا التطبيقات في أدغال ومجاهيل البحث العربي.

- **قائمة المراجع:**

- تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة "في تعليم اللغة العربية، ط4 1984.
- أبي الحسن الماوردي، أدب الدنيا والدين، تح: سعيد محمد اللحام، دار ومكتبة الهلال، بيروت 1988.
- سعد علي زائر، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر الأردن، ط1 2015.
- عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، المقدمة، دار صادر، بيروت، ط1، 2000.
- محمد الدريج، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم، منشورات كراسات تربوية، ج1 يوليوز 2020.



- محمد الدريج، نماذج وبراديكمات حديثة في البحث التربوي كمرجعية لتطوير مناهج التعليم، كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس، الرباط، 2020.

- نورة حلقوم، استراتيجية الحجاج في الخطاب التعليمي –دراسة تطبيقية في المرحلة الثانوية–، رسالة دكتوراه إشراف الدكتور عبد القادر شارف، جامعة الشلف، الجزائر، 2019/2018.

- نهاد الموسى، مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، مجلة اللسانيات في خدمة اللغة العربية، ع5، تونس: 1983.

